



# 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: 5

Sayı: 2

Ağustos 2019



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

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

Volume: 5

Issue: 2


August 2019

*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*

*Dr. Öğr. Üyesi 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](mailto:info@ekvad.com), [iletisim@ekvad.com](mailto:iletisim@ekvad.com)

[www.ekvad.com](http://www.ekvad.com)

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

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayınlanan 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, *Oxfam, 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. Öğrt. Üyesi Özkan ÇELİK *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, Slovakya*

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

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

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

## DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

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

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

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

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

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

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

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

## DİZGİ EDİTÖRLERİ / TYPESETTING EDITORS

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *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*  
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*  
Doç. Dr. Emre ÜNAL *Niğde 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. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran 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*  
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Doç. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KURU *Erzincan 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 Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ *Sinop Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Emre ER *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ *Medipol Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Fatma Özge ÜNSAL *Marmara Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

## SEKRETERYA/ SECRETARY

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Dr. Ahmet VURGUN, *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. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

# İÇİNDEKİLER

## Araştırma Makalesi

Nadire Emel AKHAN Gözdegül ARIK KARAMIK	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarının Yaratıcı Drama İle Sağlanması	141-152
Alper YORULMAZ M. Cihangir DOĞAN	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Gerçekçi Matematik Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	153-162
Birol SUSAM Mehmet Kaan DEMİR Çavuş ŞAHİN	Evde Eğitim Uygulamasına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	163-171
Rengin ZEMBAT Hilal YILMAZ Gülşen İLÇİ KÜSMÜŞ	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	172-186
Osman GEDİK Ömer Faruk SÖNMEZ Erkan YEŞİLTAŞ	Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgi Yeterliliklerinin İncelenmesi	187-198
Mustafa YELER	Öğretime İlişkin Bazı Kavramların Müzik ve Tiyatro Formlarına Dönüştürülmesi Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri	199-213
Ömer Faruk DİVARCI Hasan KAYA	8. Sınıf Maddenin Halleri ve Isı Ünitesine Yönelik Geçerliliği ve Güvenirliği Sağlanmış Bir Akademik Başarı Testi Geliştirme Çalışması	214-238
Abdullah GÖKDEMİR Ahmet Ali GAZEL	Ters Yüz Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumlarına Etkisi	239-249
Ahmet VURGUN Vahdettin ENGİN	II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da İlkokullara Bakış	250-265

## Derleme Makalesi

Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ Vural HOŞGÖRÜR	Türk Milli Eğitim Sisteminde İç Denetim Sorunsalı	266-275
---	---	---------



## Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumlarının Yaratıcı Drama İle Sağlanması

Nadire Emel AKHAN<sup>1</sup>, Gözdegül ARIK KARAMIK<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış oryantasyon programı ile sağlamaya çalışmaktır. Bu çalışmada ön test - son test kontrol grupsuz deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılının başında Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde ki farklı anabilim dallarında (Matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi, sınıf öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık eğitimi) birinci sınıfa başlayan, çalışmaya gönüllü 24 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeylerini, üniversiteye uyumun farklı yönleri ile ölçmek amacıyla geliştirilen Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) kullanılmıştır. Yedili likert türde hazırlanmış 48 maddeden oluşan orijinal ölçekteki bir boyut çalışmanın amacına yönelik bulunmadığı için çıkartılmış ve 41 madde uygulamaya alınmıştır. Ölçeğin uygulanan madde sayısı üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.97 olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarından Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 21.0 programına girilerek analiz edilmiş ve tespit edilen bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirmek gerekirse, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çalışma sonrasında üniversiteye uyumlarının başarı ile sağlandığı ve çalışmanın bitiminden 2 ay sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre de üniversiteye uyum konusunda kalıcılığın sağlandığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının üniversiteye uyum süreçlerinde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan oryantasyon çalışmasının etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Çalışmanın sonuçları göz önünde alındığında, üniversiteye uyum programlarının desteklenmesi, mümkün oldukça uyum programlarının içeriğinin yaratıcı drama etkinlikleri ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

### Anahtar Kelimeler

Üniversiteye uyum  
Öğretmen adayları  
Oryantasyon  
Yaratıcı drama

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:09.09.2018  
Kabul Tarihi: 08.01.2019  
E-Yayın Tarihi: 12.07.2019

## Ensuring Adaptation Of First-Year Students At The Faculty Of Education To University Through Creative Drama

### Abstract

This research aims to ensure the adaptation of students at the faculty of education to university by means of an orientation program that was prepared with creative drama method. In this study, experimental research design was used according to pre-test

### Keywords

Adaptation to university  
Preservice teachers  
Orientation  
Creative drama

<sup>1</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [neakhan@akdeniz.edu.tr](mailto:neakhan@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3628-8571>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [gkaramik@akdeniz.edu.tr](mailto:gkaramik@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9478-6264>

and post-test model without a control group. The study group of the research consisted of 24 volunteer preservice teachers who were in their first year at different departments (mathematics, social studies, sciences, classroom teaching and psychological counselling) of the Faculty of Education in Akdeniz University at the beginning of the academic year 2017-2018. For the data collection tool used in the study, University Life Scale (ULS) was employed, which was developed by Aladağ, Kağnıcı, Tuna and Tezer (2003) with an overall aim to measure different aspects of adaptation to university and the level of adaptation of students who have just started their university education. As the dimension of the original scale consisting of 48 items prepared in seven-point Likert scale was not found suitable to the purpose of the study, it was omitted, and 41 items were applied instead. As a result of the reliability and credibility studies conducted based on the applied number of items of the scale, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) value was determined as 0.97. The data obtained from the University Life Scale (ULS) administered to the preservice teachers in the study group were analyzed in computer environment by entering the results to the SPSS 21.0 program and then the findings were tabulated and interpreted. When considering the results of the study in general, it was seen that preservice teachers in the study group were successfully adapted to the university at the end of the study and that according to the persistency check done after 2 months following the completion of the study, persistency was achieved in terms of adaptation to university. In the light of these results, it is possible to argue that the orientation program developed with the creative drama method can help preservice teachers in their adaptation process to university. When the results of the study are taken into consideration, it may be suggested to support the adaptation programs to the university and to enhance the content of the adaptation programs with creative drama activities where possible.

## Article Info

Received: 09.09.2018

Accepted: 01.08.2019

Online Published: 07.12.2019

## Giriş

Yaşantımız boyunca pek çok olaya, mekâna ve insana/topluluğa uyum sağlamak durumunda kalırız. Bunların bazısına çok rahat ve hızlı uyum sağlarken, bazılarını ise alışmamız zaman alır ya da uyum sağlayamayız. Bu uyum sürecini etkileyen birçok etken vardır. Bireyler bu süreci etkileyen etkenleri kontrol edebildiği ölçüde toplumda daha huzurlu bir biçimde hayatını sürdürebilirler.

Türk Dil Kurumunun (2018) tanımına göre uyum, “toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon” olarak geçmektedir. “Oryantasyon”, “duruma alıştırma” olarak da kullanılan “uyum” çalışmaları, “bir kuruma yeni gelen bireylere, önceki çevrelerinden yeni girdikleri ortama daha rahat geçiş yapmalarına yardım etmek amacıyla yürütülen çalışmalardır” (Martin ve Dixon,1994, Akt. Sevim ve Yalçın, 2006). Sosyal anlamda uyum ise, “bireyin sosyal çevresiyle etkili ilişkiler kurma süreci” olarak tanımlanabilir. Uyum süreci açısından değerlendirildiğinde, tüm okul dönemleri içerisinde liseden üniversiteye geçiş dönemi gerek akademik gelişim, gerekse sosyal uyum sağlama bakımından oldukça önemli bir dönem olduğu söylenebilir (Duru, 2008).

Üniversiteye uyum, “öğrenci ile üniversite ortamı arasındaki karşılıklı etkileşime dayalı dinamik bir süreç” olarak tanımlanabilir. Üniversiteye uyum, akademik başarı, mevcut yeteneklerin geliştirilmesi ve yeni yeteneklerin keşfedilmesi açısından önemli ve öğrencinin kişisel mutluluğu ve psikolojisi açısından da belirleyici bir etkidir. Çünkü üniversiteye yeni başlayan bir gence üniversite yaşantısı ne kadar cazip gelse de karşılaşılabilecek akademik talepler, yeni ilişkileri yönetme, girdiği ortama alışma gibi pek çok alanda ona sorumluluklar getirmektedir. Girdikleri bu yeni ortamda bazıları sosyal, duygusal ve kişisel özelliklerinden dolayı rahat uyum sağlar, bazıları ise onu bekleyen bu yeni role girmekte zorlanır. Kısacası üniversite ortamına uyum sağlamakta zorluk yaşayabilir (Karahana, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005a; Tuna, 2003).

Üniversite öğrencileri yetişkinliğe geçiş yaptıkları bu dönemde çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Kendisi için bağımsız karar verebilme, görev ve sorumluluk alma, başkaları ile ilişki kurabilme ve sürdürme, konaklama-beslenme-ekonomik sorunları kontrol edebilme, seçtiği mesleğe hazırlık gibi konularda gençler uyum zorlukları yaşayabilmektedirler (Ceyhan,2006). Çünkü üniversite yaşamı gençler için yeni bir başlangıç ve yetişkinliğe geçiş dönemidir. Üniversite yaşantısının sosyal, kişisel ve akademik açılardan getireceği değişikliklerle baş edebilme yeteneği kazanmak bu



sürecin rahat geçirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Bu dönemde yeni ortamın getirdiği sorunları kontrol altında tutabilmek uyum sürecinin ilk adımıdır (Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005).

Araştırmalar gençlerin üniversite ortamına adapte olamamalarından dolayı okuldan ayrılmalarının olduğunu ve bu yüzden üniversitenin ilk yılının önem taşıdığını göstermektedir. Üniversitenin ilk yılı, yeni bir ortama ayak uydurmak ve sorunlarla başa çıkabilmek için önemli bir zaman dilimidir. Öğrenciler üniversiteye girerken kendi yaşamışlıklarından getirdikleri birtakım değerlere sahiptirler. İşte üniversitenin ilk yılında bu değerler, girdikleri bu yeni ortam ile yeniden şekillenir (Tinto,1975). Ayrıca gençler bu dönemde kendi kimliğini bulma, yetişkin dünyasına girme, iş hayatı ile tanışma, kafasında ulusal ve evrensel değerlerini oturtma ve sosyal olgunluğa da erişme durumundadır (Özgüven, 1992). Bu nedenle gençlerin, üniversiteye uyumlarını artırmak için onlara bu süreçte destek vermek oldukça önemlidir. Araştırmalar gençlere bu dönemde sosyal destek vermenin, akademik stresle baş etmede katkı sağladığını, üniversite yaşamının niteliğini arttırdığını, üniversite yaşamından akademik, sosyal ve kişisel doyum sağlamasını kolaylaştırdığını göstermektedir (Aladağ, 2009).

Üniversite yaşamına uyum, gençlerin üniversitedeki yıllarını doğrudan etkileyen önemli bir konudur. Bu konuda çalışan Baker ve Siryk (1984), üniversiteye uyumu “akademik uyum, sosyal uyum, kişisel / duygusal uyum ve kurumsal bağlanma” başlıkları altında ele almışlardır. Akademik uyum, gencin çeşitli eğitimsel ve akademik talepler ile başarılı bir şekilde başa çıkabilmesini içermektedir. Sosyal uyum ise, gencin kurduğu ilişkileri, sosyal aktivitelere katılımını, sosyal çevresindeki rolünü içermektedir. Kişisel/duygusal uyum, gencin üniversite yaşamında fiziksel ve psikolojik olarak kendisini iyi hissetmesini içermektedir. Kurumsal bağlanma ise, gencin üniversitede olmaktan ve içinde bulunduğu ortamdan memnun olmasını içermektedir. Tüm bu başlıklar gençlerin üniversitedeki akademik ve sosyal başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin yeni girdikleri ortama kişisel ve sosyal uyum sağlamalarına yardım etmek amacıyla “ortama uyum / oryantasyon” hizmetlerinden yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerde düzenlenen oryantasyon programları, öğretim yılının başında uygulanan, üniversiteye yeni başlayan gençlerin, girdikleri bu yeni ortamı tanımaları, kuralları görmeleri, akademik, sosyal, kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardım eden, uyum sürecini kolaylaştırmayı hedefleyen etkinlikleri içerir (Baker ve Siryk, 1984; Yeşilyaprak ve Yalçın, 2011).

Her yaşta ve her dönemde farklı bir ortama uyum sağlamak çeşitli derecede zorluklar içerir. Özellikle okul yaşantısına uyum, gençler için zor olabilmektedir. Gençler okul yaşantısına ne kadar erken adapte olurlarsa, gittikleri kurumda geçirecekleri süreç de o kadar zevkli ve istenilen doğrultuda olacaktır. Bu noktada gençlerin okula uyum programlarını nasıl hazırlayacağımız sorusu önem kazanmaktadır. Okula uyum programlarının yaratıcı drama yönteminden yararlanarak planlanmasının öğrenciyi aktif olmasını sağlaması ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlaması açısından katkıları olacağı düşünülmektedir. Çünkü dramanın duayeni Dorothy Heathcote'nin de dediği gibi “Drama hayatın provasıdır”. Bu nedenle uyum programları için uygun olduğu düşünülen yaratıcı dramanın gücünden yararlanmanın uyum programlarının etkisini arttıracakı düşünülmektedir.

Adıgüzel'in (2007) tanımı ile eğitimde drama,

“Herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir kümeyle ve küme üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır. Bir lider (drama öğretmeni/egitmeni) eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş bir ortamda eğitimde drama süreci gerçekleştirilir.”

Yaratıcı dramada amaç, bireyin geçmiş yaşantısından, birikimlerinden yararlanarak canlandırmalar yapması ve bir kültürlenme süreci içerisinde “yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresi ile iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler” olarak toplum içerisindeki rolüne katkıda bulunmasıdır (Adıgüzel, 2017). Üstündağ'ın (2006) deyişiyle de yaratıcı drama, “Öğretim sürecinde bireyin dünyayı anlayabilmesi, onların çevreleriyle, başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar sağlaması açısından gelecek yüzyılın istenilen davranış örüntülerine sahip insanını yetiştirmesi açısından oldukça önemlidir.” Ayrıca her yaş düzeyi için bazı temel amaçları yaratıcı drama ile kazandırabilmek mümkündür. Bu temel amaçlardan özellikle

“kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirmek” ve “iş birliği yapabilme-birlikte çalışma becerisini geliştirme (Adıgüzel, 2017)” amaçlarının “uyum-alıştırma-oryantasyon” programları kazanımlarına doğrudan hizmet ettiği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenimleri sürecinde yaşadıkları zorlukların başında üniversiteye uyum sorunu gelmektedir. Gençlerin üniversiteye uyum sağlayamadıklarında ise zamanla derslerinde zorlanma, kaygı düzeylerinde artış, kazandıkları alana olan ilgilerinin azalması, mesleklerine yönelik beklentilerinin olmaması ve zamanla belki de üniversiteyi bırakma gibi istenmeyen durumlar söz konusu olabilmektedir (Aladağ, 2009; Sevinç ve Gizgir, 2014). Bir eğitimci her zaman öğrencilerinin önce kendisini tanımasını ve çevresi ile doğru iletişim kurmasını, daha sonra yaşamları için farklı olanaklar sağlamayı ve onları hayata hazırlamayı hedefler. İşte yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin “yaşadığı çevreyi, dünyayı algılayıp anlayabilmelerini, kendilerini tanıma ve başkalarıyla iletişime geçmelerini, çeşitli etkileşimleri gerçekleştirmelerini sağlamak ve yaşamları için onlara olanaklar hazırlamak” adına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2017; Çelik ve Buluç, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın amacı, eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini yaratıcı drama yöntemi ile sağlamaktır. Öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerini “yaratıcı drama yönteminden yararlanarak” sağlamanın hem alan yazına hem de üniversitelere örnek olması bakımından yararlı olması umulmaktadır.

## Yöntem

Bu çalışmada, ön test - son test kontrol grupsuz deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test ediliyor olup deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur ve bu yönüyle desen tek faktörlü gruplar içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın (O1 - O2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

**Tablo 1.** Tek grup kontrol grupsuz ön test- son test desen örneği

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G	O <sub>1</sub>	15 saatlik yaratıcı drama ile hazırlanmış üniversiteye uyum programı	O <sub>2</sub>

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılının başında Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı anabilim dallarında (Matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilgisi eğitimi, sınıf öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık eğitimi) birinci sınıfa başlayan, çalışmaya gönüllü 24 öğretmen adayı oluşturmuştur. Tablo 2’de çalışma grubuna dair bilgiler verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	14	58.3
	Erkek	10	41.7
Öğrenim	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	20.8
	Matematik Öğretmenliği	5	20.8
Gördüğü Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	5	20.8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	5	20.8
	Sınıf Öğretmenliği	4	16.7

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının % 58.3’ü (14) kadın, % 41.7’si (10) erkektir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği % 20.8 (5), Matematik Öğretmenliği % 20.8 (5), Fen Bilgisi Öğretmenliği % 20.8 (5), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği % 20.8 (5) ve Sınıf Öğretmenliği % 16.7 (4) olarak belirlenmiştir.

### Uygulama Süreci

Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan Üniversiteye Uyum Programı, yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılırken öncelikle üniversiteye yeni başlayan grubun ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Bu noktada kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve arkadaşlarını tanıyabilmeleri, sağlıklı iletişim kurabilmeleri, arkadaşları ile güven ve uyumu yakalayabilmeleri için yaratıcı drama yöntemi ile “tanışma, iletişim-etkileşim, güven-uyum” atölyeleri planlanmıştır. Daha sonra katılımcıların fakültelerine uyumlarını sağlamak için, önce içinde buldukları mekândan başlayarak dışa doğru “fakültelerini, kampüs yaşam alanlarını, üniversiteyi ve şehri” tanımalarına yardımcı olmak adına atölyeler planlanmıştır. Uygulamalar Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde, derslerin başladığı 18-22 Eylül 2017 tarihleri arasında 3'er saatlik atölyeler ile (toplam 15 saat) yürütülmüştür. Çalışmada farklı bölümlerden öğrencilerin birlikte uyum programına katılmaları sağlanarak, öğrencilerin sınıf dışında farklı bölümlerde okuyan akranlarını da tanıyarak fakülteye uyumlarını sağlamak hedeflenmiştir. Atölyeler planlanırken katılımcıların ortak bir geçmişi ve yaratıcı drama deneyimleri olmadığı kabul edilmiş fakat ortak hedefleri olduğu düşünülerek üniversiteye uyum sağlamaları, desteklenmeye çalışılmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeylerini, üniversiteye uyumun farklı yönleri ile ölçmek amacıyla geliştirilen Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Likert türünde hazırlanmış 48 maddeden oluşan orijinal ölçekteki bir boyut çalışmanın amacına yönelik bulunmadığı için çıkartılmış ve 41 madde uygulamaya alınmıştır. Altı alt boyuttan oluşan ölçekten, 7 maddeden oluşan “karşı cinsle ilişkileri boyutu” çıkarılmış ve diğer beş boyuttan 12 madde üniversite ortamına uyumu, 9 madde duygusal uyumu, 7 madde kişisel uyumu, 7 madde akademik uyumu ve 6 madde ise sosyal uyumu ölçmektedir. Kalan beş boyuta göre faktörler arası korelasyon değerleri aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Faktörler arası korelasyon değerleri

Faktörler	ÜOU	DU	KU	AU	SU
Üniversite Ortamına Uyum (ÜOU)	1	.90	.84	.87	.88
Duygusal Uyum (DU)		1	.76	.87	.81
Kişisel Uyum (KU)			1	.76	.82
Akademik Uyum (AU)				1	.86
Sosyal Uyum (SU)					1

Tablo 3’de sunulan korelasyonlar, Üniversite Yaşamı Ölçeğinin boyutlarını oluşturan beş faktörün pozitif bir biçimde birlikte arttığını veya azaldığını göstermektedir. Üniversite ortamına uyum ile duygusal uyum ( $r=.90$ ), kişisel uyum ( $r=0.84$ ), akademik uyum ( $r=0.87$ ) ve sosyal uyum ( $r=0.88$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Duygusal uyum, kişisel uyum ( $r=0.76$ ), akademik uyum ( $r=0.87$ ) ve sosyal uyum ( $r=0.81$ ) arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Benzer şekilde, kişisel uyum ile akademik uyum ( $r=0.76$ ) ve kişisel uyum ile sosyal uyum ( $r=0.82$ ) ve akademik uyum ile sosyal uyum ( $r=0.86$ ,  $p=.01$ ) arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Kline’a (2005) göre modelin doğrulanabilmesinde faktörler arasında yer alan korelasyon değerlerinin çok yüksek (örneğin  $> 0.85$ ) olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Üniversite Yaşamı Ölçeğine ilişkin Tablo 3’de sunulan korelasyon değerlerinin, faktörler arası güçlü ilişkiye işaret eden yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin uygulanan madde sayısı üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0.97 olarak tespit edilmiştir.

Üniversite Yaşamı Ölçeğindeki (ÜYÖ) maddeler yedili dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeyleri toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmıştır. Ortalama 7’ye ne kadar yakınsa, uyum düzeyleri o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Ölçekten alınan yüksek puanlar uyuma, düşük puanlar ise uyumsuzluğa işaret etmektedir.

### *Verilerin Analizi*

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarından Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 21.0 programına girilerek analiz edilmiş ve tespit edilen bulgular

tablollaştırılarak yorumlanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasında, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ayrıca, Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ölçeğinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve öğrenim gördüğü bölüme göre değişip değişmediğine ilişkin olarak ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalı analizlerde, “Levene Test” sonuçlarına göre grup puanlarında varyansların homojen olduğu görülmüş (.05’ten büyük) ve buna göre iki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise ANOVA kullanılmıştır.

## Bulgular

### 1. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin tekrarlı ölçüm sonuçlarına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin çalışma öncesi (ön test), çalışma sonrası (son test) ve kalıcılık olmak üzere tekrarlı ölçümü yapılmış, bunlara ait istatistik sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversite yaşam ölçeğinden aldıkları ön test- son test- kalıcılık puanlarının arasındaki farklılığı gösteren bağımlı t-testi sonuçları

	Test	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Üniversite Yaşam Ölçeği	Ön Test	24	4.39	.50	23	-16.590	.000
	Son Test	24	6.37	.35			
Toplam Puan	Ön Test	24	4.39	.50	23	-16.914	.000
	Kalıcılık Test	24	6.41	.31			
	Son Test	24	6.37	.35	23	-1.850	.077
	Kalıcılık Test	24	6.41	.31			

Tablo 4’de verilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarına uygulanan üniversite yaşam ölçeği ön test uygulaması sonucunda alınan puanlar ile son test uygulaması sonucunda elde edilen puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)}=-16.590$ ,  $p<.01$ ). Son test uygulamasından alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.37$ ) ön test uygulamasından elde edilen puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.39$ ) daha yüksektir.

Kalıcılık testi ve ön test uygulamasından elde edilen puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)}=-16.914$ ,  $p<.01$ ). Kalıcılık testi sonucunda alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.41$ ) ön test puanları ortalamasından ( $\bar{x} = 4.39$ ) daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarına uygulanan drama yönteminin öğretmen adaylarının okula uyumunda olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak son test puanları ile kalıcılık test puanları için yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(23)}=-1.850$ ,  $p>.05$ ). Bu durum son test ile kalıcılık testi arasında düzey farkı oluşmadığı ve öğretmen adaylarında üniversiteye uyum konusunda kalıcılığın sağlandığı görüşüne varılabilir.

Üniversite yaşam ölçeği alt boyutlarına ait ön test- son test ve kalıcılık olmak üzere tekrarlı ölçümler yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversite yaşam ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test- son test- kalıcılık puanlarının arasındaki farklılığı gösteren bağımlı t-testi sonuçları

Üniversite Yaşam Ölçeği Alt Boyutları	Test	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
	Ön Test	24	4.33	.62	23		
	Son Test	24	6.40	.38			
Üniversite Ortamına Uyum	Ön Test	24	4.33	.62	23		
	Kalıcılık Test	24	6.43	.34			
	Son Test	24	6.40	.38			
	Kalıcılık Test	24	6.43	.34			
Duygusal Uyum	Ön Test	24	4.30	1.04	23		
	Son Test	24	6.37	.34			
	Ön Test	24	4.30	1.04			
	Kalıcılık Test	24	6.44	.29			
Kişisel Uyum	Son Test	24	6.37	.34	23		
	Kalıcılık Test	24	6.44	.29			
	Ön Test	24	3.93	.64			
	Son Test	24	6.14	.74			
Akademik Uyum	Ön Test	24	3.93	.64	23		
	Kalıcılık Test	24	6.21	.64			
	Son Test	24	6.14	.74			
	Kalıcılık Test	24	6.21	.64			
Sosyal Uyum	Ön Test	24	4.74	.62	23		
	Son Test	24	6.42	.41			
	Ön Test	24	4.74	.62			
	Kalıcılık Test	24	6.33	.48			
	Son Test	24	6.42	.41	23		
	Kalıcılık Test	24	6.33	.48			
	Ön Test	24	4.78	.61			
	Son Test	24	6.55	.36			
	Ön Test	24	4.78	.61	23		
	Kalıcılık Test	24	6.63	.31			
	Son Test	24	6.55	.36			
	Kalıcılık Test	24	6.63	.31			

Tablo 5’de verilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarına uygulanan üniversite yaşam ölçeği ön test uygulaması sonucunda Üniversite Ortamına Uyum alt boyutuna ait puanlar ile son test uygulaması sonucunda elde edilen puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -16.764$ ,  $p < .01$ ). Son test uygulamasından alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.40$ ) ön test uygulamasından elde edilen puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.33$ ) daha yüksektir. Kalıcılık testi ve ön test uygulamasından elde edilen puanlar arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -16.155$ ,  $p < .01$ ). Kalıcılık testi sonucunda alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.43$ ) ön test puanları ortalamasından ( $\bar{x} = 4.33$ ) daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarına uygulanan drama yönteminin öğretmen adaylarının üniversite ortamına uyumda olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Son olarak son test puanları ile kalıcılık test puanları için yapılan analiz sonucunda söz konusu puanlar arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -1.905$ ,  $p > .05$ ). Bu durum son test ile kalıcılık testi arasında düzey farkı oluşmadığı ve öğretmen adaylarında üniversite ortamına uyum konusunda kalıcılığın sağlandığı görüşüne varılabilir.

Duygusal uyum alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -8.982$ ,  $p < .01$ ). Son testten alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.37$ ) ön testten alınan puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.30$ ) daha

yüksektir. Aynı şekilde ön test ve kalıcılık test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -9.337, p < .01$ ). Kalıcılık testinin puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.44$ ) ön test puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.30$ ) daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarına uygulanan oryantasyonun duygusal uyumlarını olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında ise manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -2.024, p > .05$ ). Bu durumda öğretmen adaylarının üniversite uyum konusunda duygusal uyumlarının kalıcılığın sağlandığı söylenebilir.

Kişisel uyum alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -12.793, p < .01$ ). Son testten alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.14$ ) ön testten alınan puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 3.93$ ) daha yüksektir. Aynı şekilde ön test ve kalıcılık test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -14.437, p < .01$ ). Kalıcılık testinin puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.21$ ) ön test puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 3.93$ ) daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarına uygulanan oryantasyonun üniversiteye uyum aşamasında kişisel uyumlarına olumlu yönde ve anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca Son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında ise manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -2.407, p < .01$ ). Kalıcılık test puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.21$ ) son test puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 6.14$ ) daha yüksektir.

Akademik uyum alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -11.553, p < .01$ ). Son testten alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.42$ ) ön testten alınan puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.74$ ) daha yüksektir. Aynı şekilde ön test ve kalıcılık test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -9.337, p < .01$ ). Kalıcılık testinin puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.33$ ) ön test puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.74$ ) daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarına uygulanan dramının akademik uyumları üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında ise manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = 1.471, p > .05$ ). Söz konusu akademik uyumlarının kalıcılığın sağlandığını söylemek mümkündür.

Sosyal Uyum alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test puanları ile son test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -13.546, p < .01$ ). Son testten alınan puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.55$ ) ön testten alınan puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.78$ ) daha yüksektir. Aynı şekilde ön test ve kalıcılık test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -15.736, p < .01$ ). Kalıcılık testinin puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.63$ ) ön test puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 4.78$ ) daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarına uygulanan oryantasyonun üniversiteye uyum aşamasında sosyal uyumlarına olumlu yönde ve anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca Son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında ise manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(23)} = -2.696, p < .01$ ). Kalıcılık test puanların ortalaması ( $\bar{x} = 6.63$ ) son test puanların ortalamasından ( $\bar{x} = 6.55$ ) daha yüksektir.

## **2. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin tekrarlı ölçüm sonuçlarının cinsiyete değişkenine göre incelenmesi**

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini ölçmeye yönelik uygulanan ÜYÖ Ölçeği ön test- son test- kalıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılığı için bağımsız t-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini ölçmeye yönelik ÜYÖ ölçeği ön test- son test- kalıcılık puanlarının cinsiyete göre farklılığı için bağımsız t-testi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Ön test	Kız	14	181.28	18.74	22	.355	.486
	Erkek	10	178.20	23.87			
Son test	Kız	14	259.85	15.26	22	.561	.160
	Erkek	10	263.20	13.00			
Kalıcılık	Kız	14	262.21	13.84	22	.200	.246
	Erkek	10	263.30	12.02			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek için yapılan ön test sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t_{(22)}=.355$ ,  $p>.05$ ). Çalışmaya katılan gruptaki kız öğretmen adaylarının ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=181.28$ ), erkek öğretmen adaylarının ön test puanlarının ortalaması ise ( $\bar{x}=178.20$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin çalışma öncesinde benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek için yapılan son test sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t_{(22)}=.561$ ,  $p>.05$ ). Çalışmaya katılan gruptaki kız öğretmen adaylarının son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=259.85$ ), erkek öğretmen adaylarının son test puanlarının ortalaması ise ( $\bar{x}=263.20$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin çalışma sonrasında da benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek için yapılan kalıcılık test sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t_{(22)}=.200$ ,  $p>.05$ ). Çalışmaya katılan gruptaki kız öğretmen adaylarının son test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=262.21$ ), erkek öğretmen adaylarının son test puanlarının ortalaması ise ( $\bar{x}=263.30$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu değerler çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin uygulamanın bitiminden 2 ay sonra tekrar ölçülmesi sonucunda da benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin tekrarlı ölçüm sonuçlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelenmesi

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini ölçmeye yönelik uygulanan ÜYÖ ölçeği ön test- son test- kalıcılık puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılığı için tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerini ölçmeye yönelik ÜYÖ ölçeği ön test- son test- kalıcılık puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılığı için ANOVA sonuçları

Test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	Gruplar arası	2327.80	4	581.95	1.489	.24
	Gruplar içi	7424.20	19	390.74		
	Toplam	9752.00	23			
Son Test	Gruplar arası	1184.95	4	296.23	1.64	.205
	Gruplar içi	3431.55	19	180.60		
	Toplam	4616.50	23			
Kalıcılık	Gruplar arası	133.70	4	209.34	1.342	.291
	Gruplar içi	3667.62	19	155.99		
	Toplam	3801.33	23			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek için yapılan ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(4-19)}=1.489$ ,  $p<.05$ ]. Bu verilere göre, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin ön test puan ortalamaları öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek için yapılan son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(4-19)}= 1.64, p<.05$ ]. Bu verilere göre, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin son test puan ortalamalarının öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 7’te görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek için yapılan kalıcılık test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(4-19)}= 1.342, p<.05$ ]. Bu verilere göre, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin kalıcılık testi puan ortalamaları öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmediği görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarının yaratıcı drama ile sağlanmasını hedefleyen bu araştırmanın genel olarak sonuçlarına baktığımızda, gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 24 birinci sınıf öğrencisinin yaratıcı drama yoluyla üniversiteye uyumlarının başarıyla sağlandığını söylemek mümkündür.

Çalışmanın sonuçlarına genel olarak baktığımızda, üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarına uygulanan drama yönteminin öğretmen adaylarının okula uyumunda olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan oryantasyonun üniversite ortamına uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, akademik uyum ve sosyal uyumları alt başlıklarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkisi olduğu söylenebilir. Çalışma sonuçlarına göre ayrıca çalışma grubundaki kız ve erkek öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin çalışma öncesinde ve sonrasında değişmediği söylenebilir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre çalışma öncesinde ve sonrasında değişmediği görülmüştür. Cinsiyet ve öğrenim gördüğü bölüm değişkenlerine göre üniversiteye uyum düzeylerinin çalışma öncesi ve sonrasında değişmemesini araştırma sonuçları açısından istedik olarak değerlendirmek mümkündür.

Oryantasyon çalışmaları pek çok yolla yapılabilir. Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan oryantasyon programının özellikle üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sağlaması, uyum süreçlerini kısaltması ve zevkli hale getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları yaratıcı drama ile yapılan oryantasyon çalışmalarının önemini ve etkisini ortaya koymaktadır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşılmış çalışmalara baktığımızda, Demir’in (2019) yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon çalışmalarıyla ilgili olarak, drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyonun öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilediği, kişisel ve sosyal yaşantılarına ise pozitif yönde katkı sağladığı sonucuna ulaştığı görülmüştür. Akhan, Acar ve Güngör’ün (2018) birinci sınıf öğrencilerine uyguladıkları yaratıcı drama ile uyum programında, öğrencilerin uyum programı sayesinde mesleğe, üniversiteye, fakülteye, alanlarına ve sınıflarına, yani genel ifadeyle üniversiteye yönelik algılarında olumlu yönde etki gösterdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca Demir’in (2017), yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan uyum çalışmalarının değerlendirilmesini yaptığı çalışmasında, eğitim fakültesine yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin drama etkinlikleri ile kişisel, mesleki ve sosyal yaşamlarına olumlu katkılar sağladığı ve uyumluluğu geliştirdiği sonucuna ulaştığı görülmüştür. Selcik ve Oğuz (2015) ise çalışmalarında Erasmus öğrenci hareketliliğine katılacak öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile Erasmus oryantasyonunun gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin çok daha özgüvenli ve mutlu oldukları, ayrıca diğer öğrenciler ile de sosyalleşme olanağı bulabildikleri sonucuna ulaşımlardır. Alan yazında ayrıca Kafalı (2011), üniversiteyi yeni kazanan ve farklı yerlerden gelen öğrencilerin üniversiteye, çevreye uyum sorunları yaşamaları ve bunun çözülmediği noktada da öğrencinin ciddi sorunlar yaşadığı gerçeğine değinerek, oryantasyon çalışmalarının önemini vurgulamıştır. Baiyee (2009), ise oryantasyon temelli gerçekleştirilen çalışmada, tıp fakültesine yeni başlayan öğrencilere bir haftalık bir oryantasyon programı uygulanarak, okula uyum ve alışma temelli olarak, gerek bireysel gerekse grup çalışmaları ile öğrencilere yardımcı olunması ile başarının da arttırılabileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyumlarının çok önemli olduğu, üniversiteye uyumun yaratıcı drama ile hazırlanmış oryantasyon



çalışmalarını ile desteklenmesinin üniversite ortamına uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, akademik uyum ve sosyal uyumu desteklediği söylenebilir. Bu doğrultuda öncelikle bundan sonraki çalışmalar için farklı yöntemlerle zenginleştirilmiş oryantasyon programlarının ve yaratıcı dramının oryantasyon programlarındaki etkisini gösterecek başka çalışmaların yapılması önerilebilir. Oryantasyon çalışmalarının yaygınlaşması için bilimsel toplantılar düzenlenerek üniversitelerde hem yaratıcı drama yöntemine karşı bir farkındalık oluşturulabilir hem de uyum çalışmaları için zemin çalışmaları gerçekleştirilebilir. Ayrıca çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak, üniversiteye uyum programlarının desteklenmesi, uyum programlarının ise mümkün oldukça yaratıcı drama çalışmaları ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Dramada temel kavramlar. A. Öztürk (Ed.) *İlköğretimde drama içinde* (s.1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akhan, N. E., Acar, H. ve Güngör, B. (2018). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum programı öncesi ve sonrasındaki metaforları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 174-194.
- Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 12-22.
- Baiyee W. A. (2009). Orienting student using a case-based instructional approach: a case study. *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), 20-3.
- Baker, R. W. & Sıryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigations of adjustment levels of turkish university students with respect to perceived communications skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34(4), 367-380.
- Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Demir, K. (2017). Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan uyum çalışmalarının değerlendirilmesi. (Bildiri), 28. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi, 23-26 Kasım 2017. Antalya.
- Demir, K. (2019). Yaratıcı drama etkinlikleriyle uygulanan oryantasyon çalışmalarının değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 161-180.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29(3), 13-24.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. ve Bekir, H.Ş. (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Kafalı, E. (2011). *Yükseköğretime yeni başlayan öğrenciler uyum becerilerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 6-15.
- Özgüven E. (1992). H.Ü. üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Selcık, O. ve Oğuz, A. (2015). The application of creative drama method in erasmus orientation programme. *The Journal of International Social Research*, 8(37), 811-815.
- Sevim, S. A. ve Yalçın, İ. (2006). Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: Öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 217-233.
- Sevinç, S. ve Gizir, C.A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (mersin üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1285-1308.
- TDK. (2018). Uyum. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bc30a0ceb94a9.33173662](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bc30a0ceb94a9.33173662)
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

- Tuna, M. E. (2003). *Cross-cultural Differences in Coping Strategies As a Predictor Of University Adjustment Of Turkish And U.S Students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. H. Ö. Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı Drama 1985–1998 Yazılar Prof. Dr. İnci SAN'a Armağan* içinde (s. 466- 484). Ankara: Naturel Kitap Yayın
- Yeşilyaprak, B. ve Yalçın, İ. (2011). Üniversite yaşamına uyum programı ve değerlendirme çalışmaları: Ankara Üniversitesi örneği. (Bildiri), XI. Ulusal PDR Kongresi, (3-5.Ekim.2011) Ege Üniversitesi, İzmir.



## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Gerçekçi Matematik Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Alper YORULMAZ<sup>2</sup>, M. Cihangir DOĞAN<sup>3</sup>

### Öz

Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) matematiğe özgü bir öğrenme yaklaşımıdır. GME öğrencilere günlük hayatta yer alan matematiksel problemlerden hareket ederek, somut durumların yaratılması ile başlar. Matematik anlamlandırma ile başlar, öğrencilerin deneyimleyebilecekleri ortamlarda yer almaları ile matematiksel öğrenme gerçekleşir. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine dört işlem ile ilgili uygulanan GME ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma dört işleme ilişkin hata yapan 10 (5 kız, 5 erkek) ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin GME yönelik görüşlerini almak amacıyla 7 tane açık uçlu sorunun yer aldığı “Gerçekçi Matematik Eğitime İlişkin Görüşme Formu” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz yapılırken geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla doğrudan ifadelerle yer verilmiş, farklı kodlayıcılara kodlama yaptırılmış ve kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda araştırmanın bulguları ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda birinci alt probleme ilişkin ilkokul öğrencileri matematik derslerinin eğlenceli olmasını ve günlük yaşamdan örnekler içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İkinci alt probleme ilişkin olarak “Gerçekçi Matematik” ifadesinden ilkokul öğrencilerinin günlük hayattan örnekler anladıkları ortaya konulmuştur. Üçüncü alt problemde öğrenciler matematiği gerçek hayatta kullanmak, eğlenceli bir öğrenme ortamı hazırlamak ve gerçek hayattaki örnekleri matematikte kullanmak amacıyla GME kullanılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrenciler ilkokulda GME ölçme alanına daha uygun olduğu ifade etmişlerdir. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin GME’de gerçek hayattan materyallerin kullanımı günlük hayatta matematiği kullanmayı ve kolay öğrenmeyi sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Gerçekçi matematik eğitimi  
İlkokul  
Öğrenci

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.07.2017  
Kabul Tarihi:02.05.2018  
E-Yayın Tarihi: 12.07.2019

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [alperyorulmaz@mu.edu.tr](mailto:alperyorulmaz@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2832-6793>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, [mcdogan@marmara.edu.tr](mailto:mcdogan@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1473-7866>

## Examination of the Opinions of the Primary School Fourth Grade Students on Realistic Mathematics Education

### Abstract

Realistic Mathematics Education (RME) is a learning approach peculiar to mathematics. RME begins with creating concrete conditions for students based on mathematical problems in daily life. Mathematics begins with explaining, whereas mathematical learning is realized when students are involved in environments where they can experience. In this study, it is aimed to reveal the views of fourth-grade primary school students about RME that is applied regarding four operations. According to this purpose, the study was conducted with 10 (5 female, 5 male) fourth-grade primary school students who made mistakes regarding four operations. In the study, "Interview Form Regarding Realistic Mathematics Education" containing 7 open-ended questions was applied to students for the purpose of obtaining their views about RME. The acquired data were analyzed according to sub problems of the study. During the analysis, direct statements were involved for providing the validity and reliability and codings were made by different coders for providing the coding reliability. Study findings were revealed according to sub problems of the study. Accordingly, regarding the first sub problem; primary school students stated that the mathematics lesson had to be fun and contain examples from the daily life. Regarding the second sub problem; it was determined that the statement "Realistic Mathematics" meant examples from the daily life for primary school students. Regarding the third sub problem; it was determined that students demanded the use of RME for using mathematics in real life, preparing an entertaining learning environment and using examples from the real life in mathematics. Regarding the fourth sub problem of the study; students stated that RME was more convenient for the assessment field in primary school. Regarding the fifth sub problem of the study; it was determined that the use of real life materials in RME facilitated using mathematics in daily life and learning it easily.

### Keywords

Realistic mathematics education  
Elementary school  
Student

### Article Info

Received: 07.31.2017

Accepted: 05.02.2018

Online Published: 07.12.2019

### Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan stratejik plan kapsamında ve mevcut imkanlar doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde çağın ihtiyaçları dikkate alınarak bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasına yönelik eğitim ve öğretimin kaliteli olması amaçlanmıştır (MEB, 2015). Bu amacı sağlamak için matematik eğitiminin kalitesinin artırılması önemlidir. Matematik eğitiminde kalitenin artırılması yeni yaklaşımlar ile mümkün olmaktadır. Bundan dolayı yeni yaklaşımlar öğrenciyi merkeze alan, gerçek hayattaki örneklerin sınıf ortamına yansıtılması üzerine kurgulanmıştır. Öğrenciler süreçte aktif olarak yer alarak bilgileri, becerileri ve tutumları kazanabileceklerdir (Piht ve Eisenchmidt, 2008).

Yeni yaklaşımlar doğrultusunda öğretimin değişen ve gelişen bilgi yaklaşımına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin matematik başarısını arttırmak, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, matematik korkularını yenmek ve günümüz şartlarına uygun insan gücü yetiştirmek için matematik eğitiminde, öğretiminde öne çıkan yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Bazı araştırmacılar (Gravemeijer, 1994; Treffers, 1987; Van den Heuvel-Panhuizen, 2003) bu durumu sağlamak için Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) yaklaşımını benimsemişler ve bir öğretim kuramı yapılandırmışlardır.

Matematik öğretimi ve öğreniminde geleneksel yaklaşıma zıt olarak ortaya çıkan (Smith ve Pellegrini, 2000) Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME), yenilik sağlamak amacıyla Hollandalı matematikçi ve eğitimci Hans Freudenthal tarafından temelleri oluşturulmuştur. GME, öğrencilerin matematiği nasıl öğrenebileceği ve matematiğin nasıl öğrenilmesi gerektiği temeline dayanan alana özel bir öğretim teorisidir (Van den Heuvel-Panhuizen ve Wijers, 2005). Freudenthal'a göre matematik gerçek ile bağlantılı insanın gerçekleştirdiği bir aktivitedir, toplumla ilişkili olmalıdır (Zulkardi, 2000). Matematik gerçeklik ile ilişkilendirilmeli, çocukların yaşamlarına yakın olmalı ve insani değerler içermelidir. Ayrıca matematik bir insan aktivitesi olarak kalmamalı, insanların yaşamlarına etki etmeli ve kullanılabilir olmalıdır.

Geleneksel matematik öğretim yaklaşımlarının birçok düşüncesine karşı çıkan GME matematiği bireye aktarılacak bir yapı olarak görmez. GME diğer yaklaşımlardan en önemli farklılığı, matematik eğitimine başlangıçtır. Gerçekçi matematik eğitiminde soyut formüller, semboller, kurallar ve tanımlar kullanılarak başlanmaz, bunların yerine somut durumlar yaratılarak uygulamada öğrenilmesi amaçlanır (Wubbels, Korthagen ve Broekman, 1997). Geleneksel yaklaşımlarda matematikte öğrenilen kuralları veya formülleri daha önce çözdükleri benzer problemler üzerinden uygulamak ve alıştırmalar yapmak ile formüllerin ezberlenmesi hedeflenmektedir (Çilingir, 2015). Gerçekçi matematik eğitiminde, organize edilmiş tümdengelim bir yapı kurularak öğrenme süreci düzenlenmektedir (Ünal ve İpek, 2009). Freudenthal, çocuklarda matematik öğrenmenin anlamlandırma ile başlayacağını ve her aşamada anlamlandırmanın esas alınması gerektiğini ifade etmiştir (Altun, 2006). Freudenthal'ın (1968) matematik eğitimi ile ilgili geliştirdiği bu teorinin temelinde, matematiksel etkinliklerin öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri durumların matematiksel anlayışa ve sınıf seviyelerine uygun olarak düzenlenip sınıf ortamına aktarılması bulunmaktadır. Bu durum “matematikleştirme” olarak ifade edilmektedir.

Treffers (1978, 1987) matematikleştirmeyi, “yatay matematikleştirme” ve “dikey matematikleştirme” olarak iki kategoriye ayırmıştır. Matematikleştirmeyi iki kategoriye ayırmasının altında bulunan neden olarak “Matematiği keşfetmek için öğrenciler ne yapmalıdır?” sorusu yer almaktadır (Özdemir ve Üzel, 2011). Çünkü bu iki aşama Gravemeijer (1994) tarafından yeniden keşfetme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Treffers (1987) tarafından yapılan kategorileştirme matematikleştirmeye ilişkin Freudenthal'ın bakış açısını değiştirmiştir. Yatay matematikleştirme kavramı ile semboller dünyasına geçiş; dikey matematikleştirme ile semboller dünyası içinde yapılan hareketler anlatılmak istenmektedir ve her ikisi de farklı gibi görünse de aynı şeydir (Freudenthal, 1991). Yatay matematikleştirme ile matematiksel araçların tümünün ortaya çıkarılması ve bu araçlardan uygun olanların günlük problemlerin organizasyonun ve çözümlenmesinde kullanılması ifade edilmiştir (Gravemeijer ve Doorman, 1999). Dikey matematikleştirme, matematiksel sistem içerisinde yürütülen yeniden düzenleme ve işlem yapma sürecidir (Van den Heuvel-Panheuzen, 2003).

Matematikleştirmeyi yapmak için gerçek hayattan bağlamlar kurmak önemlidir. Kurulan bağlamların; gerçek hayat durumlarında matematiği uygulama, günlük hayatta matematiği keşfetme ve öğrencilerin matematiksel yapıları geliştirmelerine yardım etme üzere üç görevi bulunmaktadır (Howson ve Wilson, 1986). Bu doğrultuda gerçekçi yaklaşımın üzerinde durduğu nokta matematik yapmak, matematiği aktivite olarak görmektir. Matematiği öğrenmek, gerçek hayatta problemlerin çözümünde matematiği uygulamak anlamına gelmektedir. Bundan dolayı bağlam problemlerinin dersin başından sonuna kadar devam ettirilmesi gerekir. Gravemeijer ve Doorman (1999), problem durumları içerisinde öğrencilerin deneyebilecekleri, gerçek olan problemlerin bağlam problemleri olabileceğini belirtmişlerdir. Gerçek bağlam problemleri kullanmak öğrencilere göre anlamlı, doğal ve önemlidir. Öğrenmenin, bir başlangıç noktası olmasına, kolay ve hızlı adapte olabilecekleri bir ortamda gerçekleşmesine ve informal bir şekilde başlamasına olanak sağlanmalıdır (Özdemir ve Üzel, 2011). Freudenthal ise matematik öğrenmeyi bir anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir (Altun, 2006). Öğrencilere rahatça çalışabileceği, kendini ifade edebileceği, denemeler yapabileceği bir ortam hazırlanmalıdır. Öğrenciye bu süreçte matematiği kendisinin keşfetmesi sağlanmalı, matematiksel bilgiye kendisi ulaşmalıdır. Böylece öğrenciler günlük hayattaki durumları matematiksel olarak bakmalarına olanak sağlanacaktır.

Matematiğin sarmal bir yapıda olmasından dolayı ilkokuldan itibaren uygulanan matematik eğitimi önemlidir. Bu eğitimin sağlanmasında, matematiğin öğretilmesinde yol gösterici olan matematik programıdır. Öğrencilerin günlük hayatlarındaki olayları matematikle ilişkilendirebilmeleri, matematiğe ilişkin bilgilere kendilerinin ulaşmaları için matematik programının GME doğrultusunda yapılandırılması gereklidir. GME etkinliklerinin nasıl yapılandırılacağı, etkisinin daha da fazla nasıl arttırılacağı ve ne gibi önlemlerin alınması gerektiği bilinmelidir. Bundan dolayı GME etkinlikleri uygulanan öğrencilerin görüşleri önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine GME ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. Matematik dersinde olması gereken özelliklere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. “Gerçekçi Matematik” ifadesine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. İlkokul öğrencilerinin GME ne amaçla kullanıldığına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İlkokul matematik eğitiminde GME hangi konularda kullanılmalıdır?
5. GME, gerçek hayattan materyal kullanmanın sonuçları nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında dört işleme ilişkin hata yapan öğrencilerin yer aldığı çalışma grubuna GME doğrultusunda etkinlikler uygulanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulanan eğitim sonucunda GME ilişkin görüşleri incelenmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bir ilkokul dördüncü sınıfında eğitim gören 175 öğrenci içerisinde dört işleme ilişkin benzer hataları yapan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işleminde benzer hataları yapan öğrencilerden oluşmaktadır. Benzer hataları yapan öğrenciler, uygulanan “Dört İşleme İlişkin Hata Belirleme Formu” ile seçilmiştir. Hazırlanan bu form toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinde yapılan hataları belirlemek amacıyla dört bölümden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma grubu oluşturulurken cinsiyet sayılarının birbirine eşit olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 5 ‘i kız, 5’i erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler altı farklı sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere 7 hafta süresince 28 ders saati GME çerçevesinde hazırlanmış olan etkinlikler uygulanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler öğrencilerin dört işleme ilişkin yaptıkları hatalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ortaya çıkan hatanın giderilmesi amacıyla hazırlanan GME etkinlikleri okulda yer alan uygun bir sınıfta belirlenen çalışma grubuna haftada iki gün uygulanmıştır. Uygulama öğrencilerin okulda olduğu saatler içerisinde ve iki ders saatinde yapılmıştır. Bu etkinlikler doğrultusunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dört işleme ilişkin yaptıkları hataların giderilmesi amaçlanmıştır. GME ilişkin hazırlanan etkinliklerin tamamı bitirildikten sonra çalışma grubunu oluşturan öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır.

#### Veri Toplama Aracı

Gerçekçi Matematik Eğitimiyle ilişkin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Gerçekçi Matematik Eğitimiyle İlişkin Görüşme Formu” uygulanmıştır. Formda önceden yapılandırılmış 7 tane açık uçlu soru yer almaktadır. Ayrıca formun uygulanması öğrencilerle birebir olarak yapılmıştır. Her öğrenci uygulanan eğitim sonunda araştırmacının verdiği görüşme formunu doldurmuştur. Her öğrencinin formu doldurma süresi 10-15 dakika arasında değişmektedir. Formda yer alan sorular, öğrencinin GME ilişkin görüşlerini almak, matematik dersinde olması gereken özellikleri belirlemek, GME hangi amaçlarla kullanılacağını ortaya koymak, GME matematikte hangi konularda kullanılması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemek ve GME’de kullanılacak olan günlük materyaller hakkında bilgi almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin iki uzman görüşü alınarak geçerlilik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen 10 form bir araya getirilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kodlanmıştır. Bu alt problemlere göre yapılan kodlamaların sıklıkları tablolarda verilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için öğrencilerin formda yer alan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin ifadelerle doğrudan yer verilmiştir. Ayrıca kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler araştırmacı haricindeki iki kodlayıcıya daha verilerek kodlanmış, kodlayıcı güvenilirliği %81 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamada kullanılan yöntem ve veri toplama aracı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 1- İlkokul öğrencilerinin matematik dersinde olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

Aşağıda verilen Tablo 1’de ilkokul öğrencilerinin “Matematik dersinde olması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların sıklıklarına yer verilmiştir.

**Tablo 1.** İlkokul öğrencilerinin matematik dersinde olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Eğlenceli olmalıdır	6
Günlük yaşamdan örnekler içermelidir	6
Konular kolay anlaşılır olmalıdır	5
Daha fazla örnek içermelidir	2
Oyunlar içermelidir	2
Merak uyandırmalıdır	1
Öğrendiklerimiz işimize yaramalıdır	1
Sessiz olmalıdır	1
Farklı konularla bağlantılı olmalıdır	1
Ders sırasında anlatım olmalıdır	1

Tablo 1’e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri “matematik dersinin eğlenceli olması (6)” ve “günlük yaşamdan örnekler içermesi (6)” gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca “konuların kolay anlaşılır (5)” olmasının matematik dersinde olması gereken bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında “ders esnasında anlatım olmalıdır (1)” görüşünü daha az ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde matematik dersinde olması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Ö4: “Konular kolay anlaşılır ve eğlenceli olmalıdır.”

Ö7: “Bizim işimize yaraması.”

Ö9: “Anlayabileceğim şekilde olması.”

### 2- “Gerçekçi Matematik” ifadesine ilişkin ilkokul öğrencilerinin görüşleri

Aşağıda verilen Tablo 2’de ilkokul öğrencilerinin “Gerçekçi Matematik ifadesi neyi ifade ediyor?” sorusuna verdikleri cevapların sıklıklarına yer verilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul öğrencilerinin gerçekçi matematik kavramına ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Günlük hayattan örnekleri	3
Matematiğin gerçek hayatta kullanışlı olması	2
Matematiğin gerçek hayatta da karşımıza çıkması	1
Dört işlem	1

Tablo 2’ye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri “Gerçekçi Matematik” ifadesinden ne anladıklarına ilişkin en fazla görüşü “günlük hayattan örnekler (3)” şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanında diğer ifadeleri ise “matematiğin gerçek hayatta kullanışlı olması (2)” şeklindedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “Gerçekçi Matematik” ifadesine ilişkin görüşler aşağıdaki şekildedir.

Ö1: “Gerçek matematik sözcüğü bana çarpma, bölme, toplama ve çıkarmayı çağrıştırıyor.”

Ö4: “Günlük hayattan örnekler geliyor.”

Ö9: “Hayatımızın içinde matematiği kullanmamız geliyor.”

### 3- İlkokul öğrencilerinin GME ne amaçla kullanıldığına ilişkin görüşleri

Aşağıda verilen Tablo 3’de ilkökul öğrencilerinin “Gerçekçi Matematik eğitimi ne amaçla kullanılabilir?” sorusuna verdikleri cevapların sıklıklarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** İlkokul öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitiminin kullanım amacına ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Matematiği gerçek hayatta kullanmak	9
Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak	8
Gerçek hayatımızdaki örnekleri matematikte kullanmak	8
Kolay öğrenmeyi sağlamak	5
Öğrenmenin kalıcı olması	4
Bilinçli olmak için	1
Bilgi seviyesini arttırmak	1
Matematiği ilgi çekici olmasını sağlamak	1
Dört işleme ilişkin çözümleri yapmakta	1

Tablo 3’e göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri “matematiği gerçek hayatta kullanmak (9)” için GME kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak (8)” ve “Gerçek hayatımızdaki örnekleri matematikte kullanmak (8)” için GME kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde gerçekçi matematik eğitiminin kullanım amacına ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: “Daha iyi öğrenmek için, daha bilinçli olmak için, matematiği daha kolay anlamak için, matematiği gerçek hayatta kullanmak, eğlenceli ders işlemek.”

Ö6: “Matematiği kolaylaştırmak, daha iyi anlamak, mutlu bir şekilde öğrenmek.”

Ö5: “Bilgilenmek için kullanabiliriz, derslerin zevkli lenmesi için, öğrencilere gerçek konular hakkında bilgi vermek için kullanılabilir.”

### 4- İlkokul öğrencilerinin GME hangi konularda kullanılacağına ilişkin görüşleri

Aşağıda verilen Tablo 4’de ilkökul öğrencilerinin “Gerçekçi Matematik Eğitimi hangi konularda kullanılır?” sorusuna verdikleri cevapların sıklıklarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** İlkokul öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitiminin kullanılacağı konulara ilişkin görüşleri

Temalar	Alt temalar	f
Ölçme	Uzunluk ölçme	7
	Ağırlık ölçme	6
	Sıvıları ölçme	1
	Paralar	1
	Kare	3
Geometri	Dikdörtgen	2
	Açı	2
	Daire	1
Sayılar	Dört işlem	4
	Kesirler	3
Problemler		5

Tablo 4’e göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri en fazladan en aza doğru “ölçme (15)”, “geometri (8)” ve “sayılar (7)” öğrenme alanlarında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında matematiğin içerisinde bütün konularla ilişkisi olan “problemler (5)” içinde GME yaklaşımının kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. En fazla görüşü, ölçme öğrenme alanında “uzunlukların ölçülmesi (7)”, geometri ölçme alanında “kare (3)” ve sayılar ölçme alanında “dört işlem (4)” alt temalarında belirtmişlerdir.

### 5- İlkokul öğrencilerinin GME göre hazırlanan gerçek hayattan materyallerin kullanımına ilişkin görüşleri

Aşağıda verilen Tablo 5’de ilkökul öğrencilerinin “Matematik dersinde gerçek hayattan materyal kullanmak ne gibi fayda sağlar?” sorusuna verdikleri cevapların sıklıklarına yer verilmiştir.



**Tablo 5.** İlkokul öğrencilerinin gerçekçi matematik eğitiminde gerçek hayattan materyallerin kullanımına ilişkin faydaları hakkındaki görüşleri

Görüşler	f
Günlük hayatta matematiği kullanmayı	7
Kolay öğrenmeyi	7
Eğlenceli bir ortamın oluşmasını	6
Dersi kolay anlamayı	4
Matematiğe karşı olumlu bakmayı	1
Bilinçli olmayı sağlar	1
Merak duygusunu canlı tutar	1
İlgi çekici hale gelir	1

Tablo 5'e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri "günlük hayatta matematiği kullanmak (7)" ve "kolay öğrenmeyi (7)" sağlamak amacıyla matematik dersinde gerçek hayattan materyal kullanmanın fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanında gerçek hayattan materyal kullanımı matematik dersinde "eğlenceli bir ortamın oluşmasına (6)" ve "dersi kolay anlamaya (4)" katkı sağladığını söylemişlerdir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde matematik dersinde gerçek hayattan materyallerin kullanımının sağladığı faydalara ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: "Eğlenceli, sevinçli daha iyi öğrenmeyi, derste sıkılmamayı, matematiği kullanmayı sağlar."

Ö6: "Günlük hayatta alışveriş yapmayı kolaylaştırır. Daha iyi anlarım, matematikte öğrendiklerimi yaşamımda kullanırım. Kolay, eğlenceli şekilde öğrenirim."

Ö8: "Matematik dersini kolaylaştırır, matematik dersini oyunlaştırır, gerçek hayatta işlemleri yapmayı sağlar. Matematik dersini öğrenmemizi sağlar."

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik, ders olarak zor olduğu düşünülmekte ve korku duyulmaktadır. Bu durumun oluşmasında toplumun matematiğe bakışı, ailelerin ve öğretmenlerin tutumu etkindir. Ayrıca matematik öğretimine ilişkin yaşanan sorunlar, matematiğe karşı olumsuz tutumların gelişmesini sağlamakta böylece matematik öğretimi istenilen şekilde gerçekleşmemektedir. Matematik öğretimine ilişkin öğrencilerin olumsuz tutum sergilemelerinde, öğretmen merkezli geleneksel anlayışın sonucu olan ezber eğitimin etkilidir denilebilir. Geleneksel matematik öğretiminde konuların soyut kalması ve formüller ile çözümlerin yapılmasından dolayı öğrenci amaçlı bir öğrenme gerçekleştiremez. Sonuç olarak öğrenci ders esnasında sıkılmakta, dersin bitmesi için sabırsızlanmakta, derse karşı ilgisiz davranmakta olup olumsuz tutumlar sergilemektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrenciler matematiği öğrenmede sorun yaşamakta, bilgiler kalıcı olmamakta, matematik zor gelmektedir. GME doğrultusunda yapılan etkinlikler sonucunda öğrenciler matematik dersinin eğlenceli olmasını, günlük yaşam konuları içermesi ve kolay anlaşılabilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Matematik dersinin eğlenceli olmasına ilişkin bulgu, Ünlü (2007), Sezgin Memnun ve Akkaya (2010), Yorulmaz (2018) ve Yalçın (2017) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Yurtbakan, Aydoğdu İskenderoğlu ve Sesli (2016) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri matematik dersinin eğlenceli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Matematik dersinin günlük yaşam konularını içermesi gerektiğine ilişkin bulgu da Gainsburg (2008), Wubbels, Korthagen ve Broekman (1997) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin matematik dersinde başarılarının artacağı, kendilerine güven duyacakları ve matematiğe karşı olumsuz bir tutum sergilemeyecekleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler için matematik dersinin eğlenceli ve günlük yaşam konularını içermesi, dersi ilgi çekici hale getireceği düşünülebilir. Dersin ilgi çekici olması öğrencinin matematik dersine daha istekli girmesine, derse karşı motivasyonun artmasına sebep olabilecektir.

İlkokul öğrencileri "gerçekçi matematik" kavramını "günlük hayat örnekleri" şeklinde ifade etmişlerdir. Gerçekçi matematiğin yaşantımız içerisinde hayatımıza etki eden günlük işlerimizle ilişkilendirilmesinin kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Bu doğrultuda gerçekçi matematik için günlük hayatın içerisinde yer alan öğrenciye direk etki eden konuların belirlendiği söylenebilir. Bunun yanında gerçekçi matematik kavramını öğrenciler günlük yaşantıları içerisinde yer alan bir olgu olduğu ve yaşam alanlarında bu durumla karşılıklı olduklarını söylememiz olasıdır.

İlkokul öğrencileri gerçekçi matematik eğitiminin, matematiği gerçek hayatta kullanmak amacıyla uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Üzel (2007), Widjaja ve Heck (2003) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Matematiğin formüllerden ibaret olan soyut bir durumunun olmadığını, günlük hayatın içerisinde kullanılması gerektiği görülmektedir. Bu durumda matematiğin yaşama etki edeceği, yön vereceği ve bir iletişim kurma aracı olacağı söylenebilir. Ayrıca Yurtbakan, Aydoğdu İskenderoğlu ve Sesli (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri matematik ile ilgili öğrenmelerin gerçek yaşama aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun sağlanmasında GME etken olduğu söylenebilir. Gerçek hayatta matematiğin kullanılması öğrenilenlerin hayata transferinin sağlanması gerektiğini göstermekte olup kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Bunun yanında gerçekçi matematik eğitiminin eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Searle ve Bamby (2012), Çakır (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrenme ortamının eğlenceli hale getirilip öğrencilerinin ilgilerini çekebilirse öğrencinin derse aktif olarak katılımının artacağı söylenebilir. Gerçekçi matematik eğitiminin kullanılmasında bir diğer amaç gerçek hayattaki örnekleri matematik konularının içerisinde kullanmaktır. Gerçek hayata ilişkin örneklerin ders esnasında kullanılması öğrencilerin yaşam alanları ile temas kurmalarını sağladığı için derse karşı ilgi ve motivasyonlarının artacağını Sorensen (2006), Özdemir ve Üzel (2011) ifade etmiştir. Ayrıca günlük hayata ilişkin örneklerin kullanımı öğrencilerin günlük hayatlarındaki gereksinimlerini karşılamak için matematik öğrenmeye iten bir faktör olarak da düşünülebilir. Bunun yanında gerçek hayattan problemlerin seçimi öğrencinin kavramsal öğrenmesine yardımcı olduğu Dickinson, Eade, Gough ve Hough (2010) tarafından ifade edilmiş olup, bulgumuz bu durumla paralellik göstermektedir.

İlkokul öğrencileri gerçekçi matematik eğitimi doğrultusunda hazırlanacak olan etkinliklerin en fazla ölçme öğrenme alanında, daha sonra ise sıra ile geometri ve sayılar öğrenme alanında ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumu ilkökulda GME ilişkin matematik alanında yapılan çalışmalarda daha çok ölçme alanından konuların kullanıldığı da kanıtlamaktadır (Çilingir, 2015; Kurt, 2015; Çakır, 2013; Özdemir, 2008). Bu durumun oluşmasında neden olarak ölçme alanının içerisinde yer alan uzunluk, ağırlık ve sıvıların ölçümü ile paraların gerçek hayatta daha fazla karşılaştıkları durumları içermesi söylenebilir. Ölçme alanı ve geometri alanında GME kullanımının olması gerektiği bu alanların görsellik ve etkileşime geçme noktasında diğer alanlara ilişkin daha ön planda olması da bu sonucun çıkmasında bir faktördür.

İlkokul öğrencileri GME doğrultusunda hazırlanan etkinliklerde gerçek hayatı içeren materyallerin kullanım gerekçeleri olarak; günlük hayatta matematiğin kullanılması, kolay öğrenmeyi sağlaması ve eğlenceli bir ortamın oluşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Günlük hayata ilişkin materyallerin kullanımı günlük hayatta matematiğin daha çabuk adapte olmasını, ihtiyaçlarımız için matematiği daha rahat kullanmamızı sağlayacağı düşünülebilir. Günlük hayata ilişkin materyal kullanımı matematik dersinde yaşam alanları ile benzer ortamlar yaratacak ve öğrencinin günlük yaşamında bu ortamlar ile karşılaştığında olumsuz yönde etkilenmesini azaltacak, olumlu bir bakış açısı sağlayarak motivasyonunu arttıracaktır. Bu bulgu Karakoç ve Alacacı (2012) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin motive olma durumlarının artması onların başarılı olacaklarının da bir göstergesidir (Muijs ve Reynolds, 2011; Gökbulut, Yangın ve Sidekli, 2004). GME gerçek hayatı içeren materyallerin kullanımı öğrencilere ders esnasında benzer ortamlar yaratacağından daha basit, daha hızlı ve daha kolay öğrenmeyi sağlayacaktır. Bunun yanında GME doğrultusunda kullanılan gerçek hayat materyalleri öğrencinin ilgisini çekeceğinden matematik dersine olumlu bir bakış açısı ortaya koyacaklardır. Kullanılan öğrenme nesnelere günlük hayata ilişkin materyallerden olması öğrencinin ilgisini arttıran etkenlerden bir tanesidir (Çakıroğlu ve Baki, 2016; Gökbulut, Yangın ve Sidekli, 2004, Yorulmaz, Altıntaş ve Sidekli, 2017). Olumlu bir matematik öğrenme ortamının oluşması ile öğrencilerin ders esnasında sıkılmaları engelleneceğinden, mutlu bir şekilde dersin işlenmesini sağlayacak ortamın oluşacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda ilkökul öğrencileri eğlenceli bir ortamda derslerini işleyeceklerdir.

Bu çalışma sonucunda matematik dersinin eğlenceli, günlük yaşamdan örneklerin yer aldığı ve kolay anlaşılabilir bir yapısı olmalıdır. Gerçekçi matematik eğitiminin, matematiği gerçek hayatta kullanmak, eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak ve gerçek hayat örneklerini matematikte kullanmak amacıyla kullanılabilmesi ortaya çıkmıştır. GME ilkökulda ölçme ve geometri öğrenme alanlarında

daha fazla kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. GME çerçevesinde günlük hayat materyalleri kullanmanın, günlük hayatta matematiğin kullanma, kolay öğrenme ve eğlenceli bir ortam oluşmasını sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, GME ile hazırlanan matematik derslerinin günlük hayattan materyalleri içermesi gerektiği, kolay ve anlaşılabilir olmasına özen gösterilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca GME doğrultusunda hazırlanan matematik derslerinin ölçme ve geometri öğrenme alanlarının içermesi gerekmektedir.

### Kaynakça

- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Çakır, P. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin erişilerine ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakıroğlu, Ü. ve Baki, A. (2016). Ortaöğretim matematik dersinde öğrenme nesnelere kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi: Deneysel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 135-153.
- Çilingir, E. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı düzeyine ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dickinson, P., Eade, F., Gough, S., & Hough, S. (2010). Using realistic mathematics education with low to middle attaining pupils in secondary schools. In M. Joubert & P. Andrews (Eds.), *Proceedings of the British congress for mathematics education*. Manchester: MMU Institute of Education.
- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics as to be useful?, *Educational Studies in Mathematics*, 1 (1), 3-8.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gainsburg, J. (2008). Real world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219.
- Gökbulut, Y., Yangın, S. ve Sidekli, S. (2004). İlköğretim matematik öğretimi programı doğrultusunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden matematik dersi için beklentileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 213-229.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing Realistic Mathematics Education*. Utrecht: CD-β Press /Freudenthal Institute.
- Gravemeijer, K., & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: a calculus course as an example. *Educational Studies In Mathematics*, 39, 111-129.
- Howson, A. G., & Wilson, B. (1986). *School mathematics in the 1990s*, Cambridge, Cambridge university press, p.75.
- Karakoç, G., & Alacacı, C. (2012). Lise matematik derslerinde gerçek hayat bağlantılarının kullanımı konusunda uzman görüşleri. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2282-27\\_05\\_2012-03\\_44\\_48.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2282-27_05_2012-03_44_48.pdf) adresinden 08.07.2017 tarihinde elde edilmiştir.
- Kurt, E.S. (2015). *Gerçekçi matematik eğitiminin uzunluk ölçme konusunda başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- MEB. (2015). İlkokul Matematik Dersi 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> 05.06.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice* (3rd ed.). London, UK: Sage Publications.
- Özdemir, E. (2008). *Gerçekçi Matematik Eğitime (RME) dayalı olarak yapılan yüzey ölçüleri ve hacimler ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özdemir, E., & Üzel, D. (2011). Gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 332-343.
- Piht, S. & Eisenschmidt, E. (2008). Pupils' attitudes toward mathematics: comparative research between Estonian and Finnish practice schools. *Problems of Education in The 21st Century*, 9 (9), 97- 106.
- Searle, J. & Barmby, P. (2012). Evaluation Report on the Realistic Mathematics Evaluation Pilot Project; available at [www.mei.org.uk/files/pdf/RME\\_Evaluation\\_final\\_report.pdf](http://www.mei.org.uk/files/pdf/RME_Evaluation_final_report.pdf)
- Sezgin Memnun, D., & Akkaya, R. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 100-117.

- Smith, P. K. & Pellegrini, A.D. (2000). *Psychology of Education Major Themes*, London: RoutledgeFalmer, 11Newfetter.
- Sorensen, V. (2006). Motivating middle school mathematics students. Lincoln. 07.07.2017 tarihinde elde <http://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/28/> adresinden ulaşılmıştır.
- Treffers, A. (1978). *Wiskobas doelgericht [Wiskobas goal-directed]*. Utrecht: IOWO.
- Treffers, A.(1987).*Three Dimensions: A Model Of Goal And Theory And Theory Description in Mathematics Instruction The Wiskobas Project*. Dordrecht: Kluwer.
- Ünal, Z. A., & İpek, A. S. (2009). Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin tam sayılarla çarpma konusundaki başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 60-70.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (rme) destekli eğitimin ilköğretim 7.sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54 (1), 9-35.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Wijers, M. (2005). Mathematics standarts and curriculum in the Netherlands. *ZDM*, 37(4).
- Widjaja, Y. B., & Heck, A. (2003). How a realistic mathematics education approach and microcomputer-based laboratory worked in lessons on graphing at an Indonesian Junior High School, *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 26 (2), 1-51.
- Wubbels, T., Korthagen, F., & Broekman, H. (1997). Preparing teachers for realistic mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 32(1), 1-28.
- Yalçın, D. (2017). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yorulmaz, A. (2018). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dört işlem becerilerindeki hatalarının giderilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yorulmaz, A., Altıntaş, S. ve Sidekli, S. (2017). Investigation of the effects of mathematical thinking states of form teachers on their mathematics teaching anxieties. *European Journal of Educational Research*, 6 (4), 485-493. DOI: 10.12973/eu-jer.6.4.485
- Yurtbakan, E., Aydoğdu İskenderoğlu, T., ve Sesli, E. (2016). Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını artırma konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 101-119.
- Zulkardi, Z. (2000). RME theory meet web technology. In MIHMI(2000) (Ed.), *Proceedings of 10th national conference of mathematics*. Bandung Institute of Technology, Indonesia, [Online].



## Evde Eğitim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

**Birol SUSAM<sup>1</sup>, Mehmet Kaan DEMİR<sup>2</sup>, Çavuş ŞAHİN<sup>3</sup>**

### Öz

Sağlık durumu nedeniyle tedavi gördüğü sürece okuluna devam edemeyen öğrenciler gerekli şartlara uymaları halinde evde veya hastanede eğitim görmektedir. Evde eğitim görmek isteyen öğrencilerin velilerinin tedavi gören öğrencinin en az 12 hafta okuluna devam edemeyeceğini gösteren sağlık raporu ile bölgesinde buldukları rehberlik ve araştırma merkezlerine başvurmaları gerekmektedir. Evde eğitim hizmetinin baş aktörü olan öğretmenler süreci doğrudan yönetmekle görevlidirler. Evde ya da hastanede öğrenciye birebir eğitim vermeleri, öğretmenleri bu konunun en önemli bilgi kaynağı haline getirmiştir. Bu araştırma, sağlık durumlarının el vermemesi nedeniyle eğitimlerine evde veya hastanede devam eden öğrencilerin derslerinde görevli öğretmenlerin evde eğitim hizmeti hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma çalışma grubu İstanbul ili Kadıköy ilçesinde hizmet veren Kadıköy Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan öğrencilerin evde veya hastanede eğitim derslerinde görevli 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “olgubilim” desende planlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili araştırmalar incelenerek ve uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış soru formları kullanılarak yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analiz tekniği ile değerlendirilerek anlamlı hale getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, evde ve hastanede eğitim hizmetinde görevlendirilen öğretmenlerin bu uygulamayı çok faydalı bulmaktadırlar. Öğretmenler evde eğitim hizmetini değerlendirdiklerinde; teknolojiye ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını, öğrencilerin tedavi sürecinde olmasından dolayı ders motivasyonunun olumsuz etkilediğini, öğrencinin tedavisi için derse sık sık ara verilmesi ve görevlendirilen öğretmenlerin şartlarının iyileştirilmesi konularında da görüş bildirmişlerdir. Evde eğitim hizmetinde görevli öğretmenlere teknolojik altyapıyı sunmak amacıyla ARGE çalışmaları yapılması, öğrencilerin evde eğitimde kullanılacak öğretim programlarının öğrenciye uygun olacak şekilde esnek hale getirilmesi, ders saatlerinin öğrencinin tedavi gördüğü kuruluştan bilgi olarak düzenlenmesi ve evde eğitimde görevlendirilen öğretmenlerin ulaşımalarının sağlanması konusunda iyileştirmeler yapılması önerilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Evde eğitim  
Hastanede eğitim  
Öğretmen

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.09.2018  
Kabul Tarihi: 03.02.2019  
E-Yayın Tarihi: 13.07.2019

<sup>1</sup>Öğretmen, Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, [birol.susam@gmail.com](mailto:birol.susam@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4523-6995>

<sup>2</sup>Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [mkdemir2000@yahoo.com](mailto:mkdemir2000@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

<sup>3</sup>Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [csahin25240@yahoo.com](mailto:csahin25240@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0002-4250-9898>

## Teachers' Views on Home Education Practice

### Abstract

Students who are unable to attend the school as long as they are treated because of their health condition receive their education at home or in hospital if they meet the necessary conditions. Parents of the students who want to receive education at home need to apply to the guidance and research centers in their region with a medical report showing that the student receiving treatment can not attend the school for at least 12 weeks. Teachers who are the main actors of home education services are directly responsible for managing the process. Teachers' one-to-one education at home or in the hospital has made teachers the most important source of information for this subject. This study aims to examine the opinions on home education services of the teachers responsible for students who continue their education at home or in the hospital due to health problems. The research study group consisted of 10 teachers responsible for at home or in hospital education of the students registered in Kadıköy Guidance and Research Center in Kadıköy, Istanbul. The research is planned as "phenomenology" among qualitative research methods. As a data collection tool, the semi-structured interview form which was prepared by the researchers by analyzing the related researches and taking the expert opinion, was used. Data were collected by face-to-face interviews using semi-structured questionnaires. The collected data were made meaningful by evaluating by content analysis technique. According to the results of this study, teachers who are assigned to home and hospital education services find this practice very useful. When teachers evaluated the home education services, they expressed their opinion about having difficulties in reaching technology, negatively affecting the motivation of the students due to the treatment process, the frequent interruption of the course for the treatment of the student and the improvement of the conditions of the teachers assigned. In order to present the technological infrastructure to the teachers working in home education, it is recommended to perform R & D studies, make the students' home-based teaching programs flexible to suit the student, arrange the course hours by getting information from the institution where the student is treated and improve the transportation possibilities of the teachers assigned to the home education services.

### Keywords

Home education  
Hospital education  
Teacher

### ArticleInfo

Received: 09.27.2018  
Accepted: 02.03.2019  
Online Published: 07.13.2019

### Giriş

Öğrencilerin okullarına devamlılığı aldıkları eğitimin amacına ulaşmasını doğrudan etkileyen bir faktördür. Buna bağlı olarak öğrencilerin engellilik ya da sağlık sorunu dışında okuluna devamı için bir engel olmaması gerektiğini söylenebilir. Öğrencilerin engellilik ya da sağlık sorunları yaşamaları ise okula devam konusunda yeni çözümler doğurmuştur. Toplum içinde gerek doğuştan olan gerekse de sonradan çeşitli kaza ve hastalıklardan ötürü oluşan engelli bireylerin eğitimi sosyal devlet anlayışı çerçevesinde önem kazanmaktadır (Kara, 2017). Engelli veya sağlık sorunu yaşayan öğrencilerin okullarına devamlılığının tedavi sürecine bağlı olarak sağlanamadığı durumlar göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bu öğrencilerin sağlık sorunları gibi sebeplerden dolayı okuldaki eğitime erişememelerinden ötürü evde eğitim almaları gerekebilmektedir (Susam, Bridge ve Şahin, 2018).

Önemli sayıda öğrenci fiziksel ya da zihinsel, sağlık, davranış sorunları ya da diğer özel ihtiyaçlar nedeniyle evde eğitim görmektedir (Isenberg, 2007). Evde eğitim hasta olduğundan dolayı tedavisi evde veya hastanede devam ettiği için okula devam edemeyen öğrencilerin eğitiminin eve taşınmasıdır. Sağlık sorunu yaşadığı için tedavisine evde veya hastanede devam edilmek zorunda olan çocuklar için dünya ile birlikte Türkiye’de de hızla gelişmeler olmuştur. Evde Eğitim hizmeti 2010 tarihli “Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi” ne göre şu şekilde tanımlanmıştır; zorunlu öğrenim çağındaki bireylerden sağlık problemi nedeniyle okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitim hizmetlerinin evde sunulması esasına dayanan eğitimidir (MEB, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre ise evde eğitim öğrencilerin zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden sağlık problemi nedeniyle en az on iki hafta süreyle örgün

eğitim kurumlarından yararlanamayacağı ya da yararlanması durumunda sağlığı açısından risk oluşturacağı durumlarda uygulanmaktadır (MEB, 2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar sağlık sorunları yaşamaları nedeniyle evde eğitim alabilmeleri yanında hastane okullarına gönderilebilme ve uygun koşulları sağladığında (okul eğitimine uygu olacak durumda olması, tedavisinde sona gelmesi) kaynaştırma eğitimine alınabilmektedir (Bolat, 2018). Hastanede yatan okul dönemindeki çocuklar tedavi sürelerine göre eğitim ve öğretim açısından yaşıtlarına göre büyük eksiklik yaşadıkları ve bunun eksikliğin yarattığı psikolojik etkiler çok sık rastlanan sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul Çağındaki çocuklarının hastanede tedavi gördükleri süre içinde eğitim yaşantılarının devam ettirilmesi büyük önem taşımaktadır (Gültekin ve Baran, 2005). Hastanede tedavi gören çocuğa tıbbi hizmetler yanında sosyal, psikolojik ve eğitim hizmetleri verilmektedir. Tedavisi hastanede devam eden öğrencilerin psikolojik, sosyal ve eğitsel dezavantajlarının ortadan kaldırılması oldukça önemlidir (Er, 2006).

Hastanede ya da evde eğitim gören öğrencilerin okulun olanaklarından uzak kalmaları ve akranlarıyla iletişimi kopmasına bağlı olarak öğrenmeleri zorlaşmaktadır. Evde eğitim alması gereken öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılarak eğitim alacakları fiziki ortam sağlanmalı ve evde eğitim konusunun da uzman öğretmen görevlendirilmelidir. Eğitim tüm vatandaşlara eşit şartlar altında verilmesi dayanak noktasından yola çıkılarak engelli ve sağlık sorunu yaşadığı için okuluna devam edemeyen çocuklara pozitif ayrımcılık yaparak erişilebilir eğitim ortamı yaratılarak aktif katılımları sağlanmalıdır (Bauman, 2001). Evde ve hastanede eğitim hizmeti engelli ve hasta çocuklara göre düzenlenmesi nedeniyle birçok açıdan hassasiyet gerektirmektedir. (Yıldırım vd., 2015). Evde eğitim uygulamaları da bu sınıflamaya dayanmaktadır. Süreğen hastalığı olduğu için eğitim ortamlarından uzak kalan öğrencilere yönelik evde verilen özel eğitim hizmeti, öğrenci ve ebeveynler için önemli bir adım olması yanında ulusal boyutta dikkat çekici bir düzenlemedir. Buna bağlı olarak evde eğitim hizmetinin kalitesinin belirlenmesi ve kalitesinin artırılması yönündeki çalışmalar olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Atılğan, 2018). Bu çalışmanın amacı sağlık durumu nedeniyle tedavi gördüğü sürece okulundaki eğitimine devam edemeyen öğrencilerin evde eğitim uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamaktadır.

## Yöntem

Sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitime devam edemeyip evde eğitim alan öğrencilerin derslerinde görevli öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntemlerden "olgubilim" deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırma deseninde verilere ulaşılabilecek kaynaklar odaklanılan konuyu deneyimleyen ve yaşayan bireylerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### *Araştırma Grubu*

Araştırma çalışma grubu İstanbul İl Kadıköy ilçesindeki okullara kayıtlı iken sağlık durumu nedeniyle evde eğitim gören öğrencilerin eğitiminde görevli 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma çalışma gurubu belirlenmesinde amaçsal örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın amacına göre bilgi ve birikim açısından uygun durumların seçilmesi amaçsal örneklemdir (Büyüköztürk vd., 2014).

### *Veri Toplama Aracı*

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili araştırmalar incelenerek ve uzman görüşü alınarak geliştirilen 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan görme soruları şu şekildedir;

- Evde Eğitim Hizmetini; devam-devamsızlık, dersler ve ders kitapları açısından değerlendirir misiniz?
- Evde eğitim verdiğiniz sürece kendinizin, velinin ve öğrencinin motivasyonunu değerlendirir misiniz?
- Evde eğitim sırasında sorun yaşıyor musunuz?
- Evde eğitimin okul eğitiminden farkını (olumlu-olumsuz) değerlendirir misiniz?
- Evde eğitim konusunda önerileriniz nelerdir?

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli bir kural dâhilinde kodlama yapılarak metin içerisindeki kelimelerin daha küçük kategorilerle özet haline getirildiği yenilenebilir bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Uygulamada elde edilen veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı bir hale getirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde sağlık durumu nedeniyle okuluna devam edemediği için evde eğitim alan öğrencilerin derslerinde görevli öğretmenlerin evde eğitimine yönelik görüşlerinin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### Öğretmen görüşlerine göre evde eğitimin değerlendirilmesi

Araştırmada evde eğitim uygulamasında görevli öğretmenlere sorulan ilk soru “Evde Eğitim Hizmetini; devam-devamsızlık, dersler ve ders kitapları açısından değerlendirir misiniz?” dir. Verilen yanıtlar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Evde eğitim hizmetinin değerlendirilmesi

Görüşler	n=10	%
Eğitim teknolojisine erişim	6	60
Ders araçlarının yeterliliği	3	30
Eğitim yapılan eve ulaşım	3	30
Eğitim ortamının fiziki olarak elverişliliği	2	20
Evde eğitimin sürdürülmesinde veli katkısının önemi	1	10

Katılımcıların verdiği yanıtlar evde eğitimde teknolojiye erişememe, yeterli ders aracı olmaması, ulaşımda sıkıntı yaşanması, eğitim ortamının fiziki durumunun elverişli olmaması ve evde eğitimde veli katkısının önemli olması başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcılar çoğunlukla ders aracı ve teknolojiye ulaşamama konusunda görüş bildirmiş olmaları yanında bazı katılımcılar ders araçlarının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Çocukların sınıf düzeyi, işlenecek dersin, konunun, kazanımların niteliği şüphesiz öğretmenlerin uygulamalarını etkileyen hususlardır. Bununla birlikte evde eğitim hizmetinden faydalanacak çocuğun evde eğitim alma gerekçesi de eğitimin niteliğini, başarısını belirleyen değişkenlerdendir. Bu açıdan öğretmenlerin başlangıç koşullarının yeterliliği çok değerli bir motivasyon kaynağıdır.

Bir katılımcı ders materyallerine yönelik şu sözleri dikkat çekicidir.

*“Evde eğitime gittiğim öğrencinin sadece Matematik dersine girdim. Benim dersim Matematik dersi olduğu için kitap, defter ve kalem işlediğim ders için materyal olarak yeterliydi.”*

Bu görüşe dayanarak bazı öğretmenlerin evde eğitim sürecinde azami şartların ders işlenmesi için yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte farklı dersler için öğretmenlerin materyal-teknojik araç ihtiyaçlarının karşılanması başarının artmasında önemlidir.

#### Öğretmen görüşlerine göre evde eğitimi etkileyen motivasyon kaynaklarının değerlendirilmesi

Araştırmada evde eğitim uygulamasında görevli öğretmenlere sorulan ikinci soru “Evde eğitim verdiğiniz sürece kendinizin, velinin ve öğrencinin motivasyonunu değerlendirir misiniz?” sorusudur. Verilen yanıtlar Tablo 2’ de gösterilmiştir.



**Tablo 2.** Evde eğitimde öğrencin motivasyonu

Görüşler	n=10	%
Sağlık sorunlarının motivasyonu olumsuz etkilemesi	5	50
Şartların olumsuz olmasına karşın olumlu motivasyona sahip olma	2	20
Velinin olumlu ve destekçi tutumunun olması	5	50

Evde eğitimde görevli öğretmenlerin verdiği yanıtlara bakıldığında sağlık sorunlarının motivasyonu olumsuz etkilemesi, olumsuzluklara rağmen derse motive olma ve velinin destekçi tutumunun olması gibi kategoriler ortaya çıkmaktadır. Evde eğitim gören öğrencinin motivasyonunu en fazla sağlık durumunun etkilediği anlaşılmaktadır. Çünkü akranlarıyla birlikte okul denilen eğitim sisteminin ayrılmaz parçasından ayrı kalmak zorunda kalan öğrencinin motivasyonunun eğitime yönelmesi çok değerlidir. Bu da bu konuda yeterli eğitim, kişisel gelişim, motivasyon sahibi öğretmenlerce daha iyi yapılabilir. Öğrencinin sağlık sorunlarına rağmen velilerin olumlu tutum içinde olması süreci iyi yönde etkilemektedir.

Velilerin de eğitim düzeyi, ekonomik düzeyi, evde yaşayan birey sayısı, çalışma ortamının varlığı ya da uygunluğu ve öğretmene karşı tutum da dikkate alınması gereken noktalardandır. Çünkü Greenberg'e (2000, s.103) göre, "okul, yetişkinlerin gerçek dünyasının bir mikrokozmosudur". Bu hem okul kurumunu oluşturan, programlarını yapan, uygulamaya katılan öğretmenler için hem de veliler için geçerlidir.

Motivasyona yönelik görüş bildiren bir öğretmenin şu sözleri dikkat çekicidir.

*"Başlangıçta bende böyle bir uygulamada çalıştığım için çekinme yaşadım. Hiç tanımadığım kişilerin evinde çalışıyordum. Çok kısa sürede hem öğrencim hem velim ile iletişimimiz çok güzel oldu bir yıl boyunca öğrencimle hiç aksamadan derslerimizi yaptık"*

Bu görüşe dayanarak velinin öğretmen ve öğrenciye destek olmasının evde eğitim öğrencisinin ders işleme motivasyonuna olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

### **Öğretmen görüşlerine göre evde eğitimde yaşanan sorunların değerlendirilmesi**

Araştırmada evde eğitim uygulamasında görevli öğretmenlere sorulan üçüncü soru "Evde eğitim sırasında sorun yaşıyor musunuz?" sorusudur. Verilen yanıtlar Tablo 3' te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Evde eğitimde yaşanan sorunlar

Görüşler	n=10	%
Tedavi sürecinde ders yapılamaması	5	50
Okuldaki disiplin ortamının olmaması	2	20
Öğrencinin evine ulaşım sorunu	3	30

Katılımcılar tedavi sürecinde ders yapılamaması, evde okuldaki disiplin ortamının olmaması ve öğrencinin evine ulaşımında sorun yaşanması konularında cevaplar vermişlerdir. Bu kategorilerden en fazla dikkat çeken öğrencinin tedavi yoğunluğunda derslerin devam ettirilmemesi olarak gösterilebilmektedir. Öğrencinin evde eğitim alma sebepleri şüphesiz önemli bir değişkendir. Bu sağlık sorunun düzeyi ve çocuğa etkisi kişiden kişiye, yaştan yaşa değişebilir. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin aksamaması tedavi sürecini de olumlu etkileyebilir.

Bir katılımcı evde eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik şu sözleri dikkat çekicidir.

*"Öğrencinin özellikle hasta olduğu, ağrılarının devam ettiği, hatta düzelebileceğinden umudunu kestiğini söylediği zamanlarda onu eğitim-öğretim faaliyetlerine yönlendiremediğim dönemlerde birlikte çeşitli oyunlar(dama-tavla) oynadığım veya parka çıkartıp salıncakta salladığım olmuştur"*

Öğrencilerin tedavi durumlarına bağlı olarak ağrı hissetmeleri ve psikolojik yıpranmalarının derslerin sürekliliğini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Disiplinin de öğretmenlerin okulda alıştığı gibi olmaması evde eğitimin beklenen bir durumudur. Sonuçta okul ya da sınıf ortamını evde oluşturmak imkânsız olmakla beraber evde eğitimin okuldan farklı olarak disiplinle ilgili artı yönleri de olabilir. Çocuk daha uygun, rahat, sessiz, alıştığı ortamlarda eğitim hizmetinden okuldakinden daha da faydalanabilir.

Öğretmenlerin özellikle büyükşehirlerde evde eğitim hizmeti verdikleri çocukların evlerinin konumu, oraya ulaşım da başarıda önemlidir. Maddi olarak, zaman kaybı olarak, motivasyon olarak düşüşler bu konuda öğretmenlerin kötü başlangıç yapmalarına neden olabilir.

### **Öğretmen Görüşlerine göre evde eğitim-okul eğitimi değerlendirilmesi**

Araştırmada evde eğitim uygulamasında görevli öğretmenlere sorulan dördüncü soru “Evde eğitimin okul eğitiminden farkını (olumlu-olumsuz) değerlendirir misiniz?” sorusudur. Verilen yanıtlar Tablo 4’ te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Evde eğitimin okul eğitimi ile karşılaştırılması

Görüşler	n=10	%
Birebir ders olması	5	50
Evde eğitimin psikolojiyi olumlu etkilemesi	1	10
Akranlarından uzak kalması	8	80

Araştırmaya katılan öğretmenler evde eğitimin öğrenci için avantaj olması ve evde eğitim gören öğrenciye psikolojik olarak iyi gelmesi yanında evde eğitim gören öğrencinin akranlarından uzak kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlere okul eğitimiyle evde eğitimin ayrıldığı en büyük noktanın öğrencinin akranlarından uzak olmasıdır.

Evde eğitimi okul eğitimiyle karşılaştıran bir katılımcının şu sözleri dikkat çekicidir.

*“Evde eğitimde okul eğitiminde olduğu gibi bir materyal zenginliği ve her daim hazır bulunuşluk olmuyor. Akranları ile aynı ortamda bilgi paylaşımı, rekabet, eleştirel düşünme ve düşünsel paylaşım içinde olmadığı için evde eğitim gören çocuklarımızın kendilerini ve duygularını ifade etme ve özgüven yetersizliği gibi sıkıntılar yaşıyor.”*

Evde eğitim gören öğrencinin uzun süre akranlarından uzak kalması sosyal etkileşim yanında öğrenmede örnek ve görüş çeşitliliğinin de olması önünde bir engel olarak görülebilmektedir.

Şüphesiz öğrenciler için evde eğitim almak, arkadaş ortamından, okul havasından uzak olmak, sürekli tenefüs ortamında ders almak gibi olabilir. Yani daha özgür ortamlarda ama yalnız eğitim. Rahatsızlığı sebebiyle evde eğitim alan çocukların birebir eğitim almaları hayata tutunma dallarından birisi, bir köprü pozisyonu olabilir.

### **Öğretmen Görüşlerine göre evde eğitim hizmetine yönelik önerilerin değerlendirilmesi**

Araştırmada evde eğitim uygulamasında görevli öğretmenlere sorulan beşinci soru “Evde eğitim konusunda önerileriniz nelerdir?” sorusudur. Verilen yanıtlar Tablo 5’ te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Evde eğitim hizmetine yönelik öneriler

Görüşler	n=10	%
Dersi bölecek davranışlardan kaçınılması	1	10
Rehber öğretmen görevlendirilmesi	3	30
Evde eğitim destek biriminin oluşturulması	1	10
Görevli öğretmenlerin ulaşımının sağlanması	3	30
Öğretmenlere özel ders öğretmeni gibi davranılmaması	1	10
Görevlendirmede öğretmenlerin özel hayatının dikkate alınması	1	10

Bir soruna çözüm önerisi sorunu yaşayan ya da etkilenenlerden gelirse daha değerlidir. Bu anlamda evde eğitim veren öğretmenler bu sacayağın bir parçasıdır. Evde eğitimde görevli öğretmenlerin bu hizmetin geliştirilmesine yönelik görüşleri; dersi bölecek davranışlardan kaçınılması, evde eğitim öğrencisine psikolojik danışmanlık hizmeti vermek üzere Rehber Öğretmen

görevlendirilmesi, evde eğitim hizmetinin koordinasyonu amacıyla evde eğitim destek biriminin oluşturulması, görevli öğretmenlerinin ulaşım ihtiyaçlarının sağlanması, evde eğitim öğretmenine özel ders öğretmeni olarak davranılmaması ve öğretmen görevlendirilmede özel hayat şartlarının göz önünde bulundurulması şeklinde sıralanabilir.

Tablo 3’ te evde eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar incelendiğinde tedavi sürecinin yarattığı zorluklar, eğitim uygulaması yapılan eve ulaşım zorluğu, disiplin gibi sorunlar ön plana çıkarken uygulamanın daha iyi olması için yapılan önerilerin de bazılarının buna paralel olduğu görülmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin görev yerlerine (ev) ulaşımı özellikle araştırmanın yapıldığı İstanbul için önemli ve zaman alıcı, yorucu bir etkidir. Diğer bir öneri olan rehber öğretmen görevlendirilmesi ihtiyacı, ya da rehberlik ihtiyacı aslında öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldıklarını da göstermektedir. Bu açıdan öğretmenlerin seçiminde hizmet içi eğitimler ve donanım yükseltilmesi önemlidir. Yani öğretimsel açıdan güçlü olan öğretmenler yanında eğitsel ve rehberlik boyutu da gelişmiş istekli öğretmenler evde eğitim uygulamasına yönlendirilmelidir.

Bir katılımcının evde eğitim hizmetine yönelik önerileriniz sorusuna şu sözleri dikkat çekicidir.

*“Evde eğitim hizmeti konusunda hastanelerde bir birim oluşturularak çocukların daha sağlıklı ortamlarda eğitim alması daha doğru olacaktır. Ancak bu eğitimin her yaştaki öğrencilere ayrı ayrı olacak şekilde gerçekleştirilmesi doğru olacaktır.”*

Katılımcı cevabına dayanarak evde eğitimde görevli öğretmenlerden bazılarının evde eğitimin hijyenik olmadığı yönünde algısı olduğu ve bu problemin çözümünü hastanede eğitim yapılarak çözüleceğine inandığı anlaşılmıştır. Tabii ki eğitim uygulaması için gidilen her evin, ailenin, çocuğun şartlarının eşit olması beklenemez. Öğretmenlerin de şartlarının aynı olması beklenemez.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan öğretmenler evde eğitim hizmetini sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen öğrenciler için genel anlamda faydalı bulmuşlardır. Sağlık sorunu nedeniyle okuluna ulaşamayan öğrencilere tedavi gördüğü sürece evde verilen bu eğitim hasta çocukların eğitiminde çözüm niteliği taşımaktadır. Ancak evde eğitim uygulamasının fiziki ortam konusunda dezavantajlı olması, öğrencinin yeterli düzeyde ders araçlarından yararlanılmaması gibi eksikleri de bulunmaktadır. Kirk ve Winthrop’a (2006) göre evde eğitimin düzenlendiği ortamda masa ve sıra gibi temel araçların olmaması nedeniyle eksikleri giderici önemli çalışmalar yapılmalıdır. Susam ve diğerlerine (2018) göre ise evde eğitim alan öğrenci velilerinin de bu hizmetle ilgili olarak olumlu görüşlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Yine Yıldırım ve diğerlerine (2015) göre ailelerde evde eğitim sürecinin son derece gerekli bulmuşlar, çok memnun kalmışlar uygulama ve öğretmenlerine memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir. Evde eğitim uygulamasını tüm yönleriyle genel olarak değerlendiren Şad ve Akdağ’a (2010) göre evde eğitim uygulamasının giderek daha yaygın hale gelmesi temelde sağladığı faydalardan kaynaklandığı söylenebilmektedir. Bir başka bakış açısıyla evde eğitimin tercih edilme sebebi getirdiği faydalardır. Evde eğitim öğrencilerin sağlık sorunları nedeniyle okuluna devam edememe durumlarında eğitim sürecinin devam ettirilmesi konusunda fayda sağlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin tedavi sürecinden dolayı ders işleme motivasyonunun zaman zaman düşmesine karşın yüksek motivasyonlu oldukları anlaşılmaktadır. Evde eğitim gören öğrencinin motivasyonunu tedavi sürecinin yoğunluğu ve süreçte hissettiği ağrılar olumsuz yönde etkilemektedir. Susam ve diğerlerine (2018) göre ise evde eğitimde görevli olan öğretmenlerin genellikle derslerinde yüksek motivasyonlu olduğu ancak öğretmenlerin derslerinde isteksiz olduğunda öğrencilerinin de bu durumdan olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Evde eğitim en fazla yaşanan sorunların başında öğrencilerin tedavisi nedeniyle derslerin sürekliliğinin sağlanamaması gelmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okuldaki akranlarından uzak kalmaları nedeniyle olumsuz etkilenmeleri ve öğrenmelerinde çeşitlilik olmamasıdır. Evde eğitim gören öğrencilerin %40 arkadaşlarından uzak kalma durumlarını moral bozucu ve motivasyon bozucu olarak görmektedirler (Susam, Bridge ve Şahin, 2018). Evde eğitim gören öğrenci velileri daha çok öğrencini sağlık sorunlarıyla ilgilenmesine bağlı olarak evde eğitim konusunda öğretmene oldukça fazla yük düşmektedir. Aileler evde eğitim alamadan önce çocuklarının engel durumu ve sağlık durumlarıyla uğraşmaktadırlar (Yıldırım vd., 2015). Evde eğitim veren öğretmenlerin en büyük sorunlarından biride öğretmenlerin öğrencinin evine

ulaşımıdır. Öğretmenler ulaşımını kendi imkânlarıyla sağladıklarını ve öğrencinin evinin toplu ulaşımına yakın olmaması durumunda zor durumda kaldıkları için varsa kendi araçlarıyla ya da velinin kendi aracıyla ulaşım sağladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler ulaşımını İlçe Milli Eğitim müdürlükleri tarafından sağlanmasını beklemektedirler. Katılımcı öğretmenlerden çoğu materyal bulmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş olup materyallerinin yeterli olduğunu söyleyen öğretmenlerinde kalem ve defterin dersleri için yeterli olduğunu belirttiği görülmüştür. Evde eğitimde görevli öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde evde eğitime yönelik önerileri; evde yapılan derslerde ailenin çeşitli bahanelerle dersi bölmesinin engellenmesi, evde eğitimde uzmanlık isteyen konular için psikolojik danışmanlar görevlendirilmesi, evde eğitim hizmetlerini koordine etmek amacıyla evde eğitim destek biriminin oluşturulması, evde eğitimde görevli olan öğretmenlerin ulaşım konusunda desteklenmesi ve öğretmenlere özel ders öğretmeni gibi davranılmaması şeklinde sıralanmıştır. Evde eğitim konusunda yapılması gereken iyileştirme ve geliştirme çalışmaları başında eğitim ortamının zenginleştirilmesi ve eğitimci personelin görevlendirilmesindeki eksiklerin giderilmesi olarak görülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Evde ve hastanede eğitim hizmetlerinde görevlendirilen öğretmenlerin motivasyon verimliliğini düşünerek ulaşımını sağlamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı çalışma yapmalıdır.
- Evde ve hastanede eğitim hizmetlerinden yaralanacak öğrencilerin ailelerine düzenli olarak eğitimler ve toplantılar düzenlenmelidir.
- Evde ve hastanede eğitim hizmetlerinde ders öğretmenleri dışında okul rehber öğretmenlerde görevlendirilmelidir. Ders işlenmesi ve öğrencinin motivasyonu konusunda ailelere Rehber Öğretmenler tarafından eğitim verilebilir.
- Bu hizmette görevli öğretmenlerin materyal ihtiyaçları yapılacak araştırmalar sonucu giderilmelidir.

### Kaynakça

- Atılğan, G. (2018). *Öğretmenlerin ve ebeveynlerin evde eğitim hizmetine yönelik görüşlerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş.
- Bauman, J. K. (2002). Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. *A Peer- Reviewed Scholarly Journal*, 10, 1-21.
- Bolat, E. Y. (2018). Süreçen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 163-186.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155-168.
- Greenberg, D. (2000). *A Clearer View; New Insights into the Sudbury School Model*. The Thirtieth Anniversary Lectures. Framingham, MA: The Sudbury Valley School Press.
- Gültekin, G. ve Baran, G. (2005). Hastalık ve çocuk. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 8(8).
- Isenberg, J. (2007). What have we learned about home schooling?. *Peabody Journal Of Education*, 82(2-3), 387-409
- Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye’de zihinsel engellilerde eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 277-288.
- Kirk, J. & Winthrop, R. (2006). Home-based schooling: Access to quality education for afghan girls, *Journal of Education for International Development*, 2, 2.
- Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi, (2010). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/02031840\\_evde\\_hastanede\\_egitim\\_hiz\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf) 03/05/20179 tarihinde adresinden ulaşılmıştır.
- Susam, B., Bridge, E. N. ve Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 15-22.
- Şad, S. N. ve Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim*, 39, 19-29.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 112.
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K. ve Çaylak ,M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-52.



## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rengin ZEMBAT<sup>1</sup>, Hilal YILMAZ<sup>2</sup>, Gülşen İLÇİ KÜSMÜŞ<sup>3</sup>

### Öz

Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi içinde olmaları onların etkili birer öğretmen olmalarını sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının sahip olduğu kişisel özelliklerin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkili olduğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, öğretmenlik uygulaması deneyimi) göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili, Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf toplam 176 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla "Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken öğretmenlik uygulaması deneyimine göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri lise türüne göre farklılık göstermezken mesleğe yönelik tutumları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Son olarak okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi öğretmen adayları  
Yansıtıcı düşünme eğilimi  
Öğretme yönelik tutum  
Mesleğe yönelik tutum

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.08.2018  
Kabul Tarihi: 21.03.2019  
E-Yayın Tarihi: 13.07.2019

<sup>1</sup>Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [renginzembat@maltepe.edu.tr](mailto:renginzembat@maltepe.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2377-8910>

<sup>2</sup>Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, [hilal.yilmaz@marmara.edu.tr](mailto:hilal.yilmaz@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4594-3155>

<sup>3</sup>Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, [gulsen.ilci@marmara.edu.tr](mailto:gulsen.ilci@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2885-1176>

## Analizing of the Relationship Between Preservice Preschool Teachers' Reflective Thinking Tendency and Attitudes Towards Teaching Profession

### Abstract

Preservice teachers should be inclined to reflectively think that they are effective teachers. It has been found through studies that the personal characteristics of preservice teachers are related to their attitudes toward the profession. The aim of this research is to analyze the relationship between preservice preschool teachers' reflective thinking tendency and attitudes towards teaching profession and also to examine preservice teachers' reflective thinking tendency and attitudes towards teaching profession in terms of some variables (gender, age, graduated high school type, grade level, teaching experience). The research, carried out with survey method, put into practice in Marmara University. Study group consists of 176 preservice preschool teachers who study at Marmara University during academic year of 2017-2018. As data collection tools, "Personal Information Form" developed by researcher, "Reflective Thinking Tendency Scale" and also "Attitude Scale of Teaching Profession" were used in the study. The scales were given to the preservice teachers in the study group and the preservice teachers' were taken after completing the scales. As a result of the research, there were no differences according to the teaching experience, as the preservice preschool teachers' attitudes towards reflective thinking and attitudes towards teaching profession differed significantly according to gender, age and grade level variables. Preservice teachers' attitudes toward reflective thinking differ significantly from those of graduated high school type, while attitudes toward occupation differ significantly from those of high school. Finally, it has been determined that there is a high positive correlation between the reflective thinking tendencies of preservice preschool teachers and their attitudes towards the teaching profession.

### Keywords

Preservice preschool teachers  
Reflective thinking tendency  
Attitudes towards teaching  
Profession attitude

### Article Info

Received: 08.24.2018  
Accepted: 03.21.2019  
Online Published: 07.13.2019

### Giriş

Yansıtıcı düşünme, bireyin kendi kendine bir eylem içindeyken bulunduğu durumu, yaptığı davranış ve uygulamalarını, bu uygulamaların etkililiğini ve başarılarını "ben ne yapıyorum, neden bu şekilde yapıyorum?" diyerek sorularla değerlendirmesidir. Bir başka şekilde ifade edilmek istenirse yansıtıcı düşünme, "herhangi bir düşünce ya da bilginin, onun temelini oluşturan etmenler ve ortaya çıkarabileceği sonuçları göz önünde bulundurarak derinlemesine ele almaktır" (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014). Yansıtıcı düşünme, ilerlemecilik akımının görüşleri ile benzerlik gösteren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Dewey, 1933). Bu görüşe göre; bilgi, tıpkı insan ve gerçek gibi her daim değişir o nedenle mutlak bir bilgiden söz edilemez. Yansıtıcı düşünen öğretmen de sürekli kendini yenileyen, açık fikirli, değişen, dönüşen ve gelişmeye açık biri olarak tanımlanmaktadır. Yansıtıcı düşünce sahibi birey çevresini duyarlı bir biçimde gözlemler, yeni durumların farkına varma gayreti içinde olur, çevresine, olaylara ve insanlara kuşku ve merak içinde bakar. Bunun ardından birey tüm gözlemlerini tanıma, inceleme, değerlendirme aşamasına geçmektedir. Tüm bu özellikleri ile aslında yansıtıcı düşünme eleştirel, yaratıcı, üst bilişsel ve bilimsel düşünmeyi de beraberinde getirmektedir (Ünver, 2003).

Türkiye'de Temel Eğitime Destek Projesi içerisinde yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin genel yeterliklerinden biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2006). Öğretmenlerin bu yeterliğe sahip olmaları, yansıtıcı düşünmeye yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi öğretmenlik mesleği açısından önemlidir. Çünkü yansıtıcı düşünme, etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi için etkin bir rol oynamaktadır (Tok, 2008). Yansıtıcı düşünmeye sahip bireylerin iyi öğretmenler olarak alana katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Geleceğe yön verecek bireyleri yetiştirecek olan "öğretmen" sözcüğünün kelime anlamına bakılacak olursa resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kişi tanımı ile karşılaşılmaktadır. Bir diğer tanım, bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse (TDK, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Bu üç farklı tanım aslında

öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini de içinde barındırmaktadır. Öğrencileri eğiten ve öğretim faaliyetlerini yürüten kişi olarak öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumu son derece önem arz etmektedir. Öğretmenin mesleğine olan tutumu işine yansıtacağından (Sezer, 2018) sonuçları bir bütün olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihi gelişim içinde günümüzde ulaştığı nokta ve gelecekte nerede olacağına bilinmesi öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesine ve öğretmen adayları öğrencilerin meslek bilinci kazanmalarına katkı sağlayacaktır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olmaları onların çok daha etkili ve başarılı öğretmenler olmalarını sağlayacaktır (Kol, 2015). Öğretmenlik mesleğinin doğuşunu ve gelişimini bilen, mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip öğretmen adaylarının olması oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sayede öğretmen adaylarında mesleki bilincin oluşması, eğitim sistemi içerisinde öğretmen ve eğitim sorunlarının anlaşılması ve eğitim sisteminde var olan sorunların çözümüne ilişkin temel ipuçlarını bulma açısından önemlidir (Akyüz, 2002). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmesi için öğretmen adaylarının farklı özelliklerdeki programlar ile desteklenmesi, çok çeşitli öğretmenlik deneyimleri geçirmelerine bağlıdır (Aksoy, 2017). Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer de onların mesleğe yönelik tutumları ile ilişkili bir olgu olarak belirtilmektedir (Arastaman ve Demirkasımoğlu, 2017). Yapılan bir diğer araştırmada, öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının mesleği içsel kaynaklara bağlı olarak seçenlerin, dışsal kaynaklara bağlı olarak seçen öğretmen adaylarından daha olumlu bir mesleki tutum sergiledikleri ortaya konulmuştur (Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009). Öğretmen adaylarının sahip olduğu kişisel özelliklerin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Thibaut, Knipprath, Dehaene ve Depeepe, 2017).

Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen pek çok araştırma mevcuttur (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006; Aydın ve Sağlam, 2012; Aksoy, 2017; Aktop ve Beyazgül, 2014; Aly ve Abdulkhakeem, 2016; Arastaman ve Demirkasımoğlu, 2017; Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015; Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012). Bu araştırmaların yanı sıra öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını, benlik algıları (Aslan ve Köksal Akyol, 2006), kaygı düzeyleri (Aydın ve Tekneci, 2013; Doğan ve Çoban, 2009), özyeterlik düzeyleri (Bayrakdar, Vural Batık ve Barut, 2016), akademik motivasyonları (Bedel, 2016), iletişim becerileri (Tunçeli, 2013) ve okul iklimi algıları (Cardina ve Fegley, 2016) ile ilişkisini inceleyen araştırmalar da vardır.

Öte yandan yansıtıcı düşünme eğilimi ile ilgili de öğretmen adayları ile yürütülen pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini belirlemeye yönelik yapılan pek çok çalışma (Lee, 2005; Levin, He ve Robbins, 2006; NG ve Tan, 2006; Duban ve Yanpar Yelken, 2010; Burbank, Ramirez ve Bates, 2012; Dervent, 2012; Fırat Durdukoca ve Demir, 2012; Alkan ve Gözel, 2013; Aydın ve Çelik, 2013; Tekeli, 2016; Demir Atalay ve Ürün Karahan, 2016; Oner ve Adadan, 2016) vardır. Bunun yanı sıra farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile mesleğe yönelik tutumları (Keskinkılıç Yumuşak, 2015), akademik başarıları (Cengiz, 2014), eleştirel okuma özyeterlik algıları (Çam Aktaş, 2016), düşünme stilleri (Çınar, 2016), yaratıcılık düzeyleri (Koca, 2017) ve bilimsel tutumları (Efe Kendüzler, 2017) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Alanyazındaki bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlik mesleği için önemli bir özellik olan yansıtıcı düşünme eğiliminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilişkili olacağı düşünüldükçe ve özellikle okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanına katkı sağlamak amacıyla çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, öğretmenlik uygulaması deneyimi) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?



## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005).

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili, Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf düzeyinde eğitim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 176 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	153	86.9
	Erkek	23	13.1
Yaş	18-20	82	46.6
	21-23	76	43.2
	24 ve üstü	18	10.2
Mezun olunan lise türü	Fen Lisesi	4	2.3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	51	29.0
	Anadolu Lisesi	52	29.5
	Meslek Lisesi	35	19.9
	Diğer	34	19.3
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	32	18.2
	2. Sınıf	47	26.7
	3. Sınıf	61	34.7
	4. Sınıf	36	20.5
Öğretmenlik uygulaması deneyimi	Var	25	14.2
	Yok	151	85.8
Toplam		176	100

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada veri toplama araçları olarak okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda, öğretmen adaylarının demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, öğretmenlik uygulaması deneyimi) yer almaktadır.

### *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği*

Semerci (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, öğretmen ve öğretmen adaylarının, yansıtıcı düşünme eğilimlerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte 20 olumlu, 15 olumsuz olmak üzere toplam 35 madde yer almaktadır. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmaktadır: Sürekli ve amaçlı düşünme, Açık fikirlilik, Sorgulayıcı ve etkili öğretim, Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, Araştırmacı, Öngörülme ve içten olma, Mesleğe bakış. Ölçek beşli likert yapısıdır. Ölçek için yapılan analiz sonuçlarında, ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı 0.611 ( $p < 0.01$ ) bulunmuştur (Semerci, 2007).

### Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Üstüner (2006) tarafından öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu belirlemeyi ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği beşli likert yapıda, tek boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 34 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerlerinin .74 ile .41 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %30'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı ile her bir maddenin madde test korelasyonuna bakılmış ve madde test korelasyon değerlerinin .74 ile .42 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliği .89'dur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbah Alpha) .93'tür (Üstüner, 2006).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada bir kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Form ve ölçekler çalışma grubundaki öğretmen adaylarına elden dağıtılmış, doldurmalarını takiben teslim alınmıştır. Uygulamadan önce cevaplayıcılara araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin araştırma sonuçlarına yapacağı etkiden söz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra; öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet ve öğretmenlik uygulaması deneyimi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, dağılımın homojen olmadığı belirlendikten sonra, Mann Whitney-U testi ile yaş ve lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere dağılım homojen olduğu için Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Veriler uygun istatistik paket programında çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemenin yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi ve öğretmenlik uygulaması deneyimi) açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ile öğretmenlik mesleğine yönelik ölçeği arasındaki ilişki ile ilgili yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı sonuçları

Puan	N	r	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	176	.89	.000***

\*\*\* $p < .001$

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki (Büyüköztürk, 2016) olduğu tespit edilmiştir ( $r=0.89$ ,  $p<.001$ ). Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeyleri arttıkça, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

**Tablo 3.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kadın	153	88.51	13691.00	1758.500	-.004	.996
	Erkek	23	88.46	1885.00			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Kadın	153	89.48	5802.00	1609.000	-.661	.509
	Erkek	23	81.96	526.00			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ( $z=-.004$ ;  $p>.05$ ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ( $z=-.661$ ;  $p>.05$ ) aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Yaş	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Sd	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	18-20 yaş	82	111.24	35.703	2	.000***
	21-23 yaş	76	62.89			
	24 yaş ve üstü	18	93.03			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	18-20 yaş	82	111.57	37.528	2	.000***
	21-23 yaş	76	62.09			
	24 yaş ve üstü	18	94.89			

\*\*\* $p<.001$

Tablo 4'te okul öncesi öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ( $\chi^2=35.703$ ,  $p<.001$ ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ( $\chi^2=37.528$ ,  $p<.001$ ) aldıkları puanların sıralama ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 18-20 yaş aralığındakiler ile 21-23 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında 18-20 yaş aralığındakiler lehine, 21-23 yaş aralığındakiler ile 24 yaş ve üstündeki öğretmen adayları arasında 24 yaş ve üstündekiler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Sd	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Fen Lisesi	4	88.75	7.649	4	.105
	Anadolu Öğretmen Lisesi	51	72.60			
	Anadolu Lisesi	52	97.74			
	Meslek Lisesi	35	89.64			
	Diğer	34	97.01			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Fen Lisesi	4	46.25	18.980	4	.001***
	Anadolu Öğretmen Lisesi	51	65.94			
	Anadolu Lisesi	52	102.14			
	Meslek Lisesi	35	93.43			
	Diğer	34	101.37			

\*\*\* $p<.001$

Tablo 5'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların sıralama ortalamalarının ( $\chi^2=7.649$ ,  $p>.05$ ) mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilirken Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların sıralama ortalamalarının ( $\chi^2=18.980$ ,  $p<.001$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ile Anadolu Lisesi mezunları arasında Anadolu Lisesi mezunları lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ile diğer lise mezunları arasında diğer lise mezunları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	1. Sınıf	32	150.69	15.493	G.Arası	158662.261	3	52887.420	35.382	.000***
	2. Sınıf	47	143.47	38.343	G.İçi	257097.688	172	1494.754		
	3. Sınıf	61	105.16	49.523						
	4. Sınıf	36	69.58	31.568						
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	1. Sınıf	32	146.31	15.765	G.Arası	108481.240	3	36160.413	29.866	.000***
	2. Sınıf	47	130.17	36.735	G.İçi	208246.737	172	1210.737		
	3. Sınıf	61	97.43	41.146						
	4. Sınıf	36	77.64	32.465						

\*\*\* $p<.001$

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F=35.382$ ,  $p<.001$ ;  $F=29.866$ ,  $p<.001$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Varyansların homojen dağılım göstermediği belirlenerek Tamhane Testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 6.1'de sunulmuştur.

**Tablo 6. 1.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane Testi sonuçları

Puan	(I) Sınıf düzeyi	(J) Sınıf düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	1. Sınıf	2. Sınıf	7.219	.823
		3. Sınıf	45.524	.000***
		4. Sınıf	81.104	.000***
	2. Sınıf	1. Sınıf	-7.219	.823
		3. Sınıf	38.304	.000***
		4. Sınıf	73.885	.000***
	3. Sınıf	1. Sınıf	-45.524	.000***
		2. Sınıf	-38.304	.000***
		4. Sınıf	35.581	.000***
	4. Sınıf	1. Sınıf	-81.104	.000***
		2. Sınıf	-73.885	.000***
		3. Sınıf	-35.581	.000***
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	1. Sınıf	2. Sınıf	16.142	.055
		3. Sınıf	48.886	.000***
		4. Sınıf	68.674	.000***
	2. Sınıf	1. Sınıf	-16.142	.055
		3. Sınıf	32.744	.000***
		4. Sınıf	52.531	.000***
	3. Sınıf	1. Sınıf	-48.886	.000***
		2. Sınıf	-32.744	.000***
		4. Sınıf	19.787	.061
	4. Sınıf	1. Sınıf	-68.674	.000***
		2. Sınıf	-52.531	.000***
		3. Sınıf	-19.787	.061

\*\*\* $p < .001$ 

Tablo 6.1 incelendiğinde, Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan farklılığın 1. Sınıf ile 3. ve 4. Sınıf arasında 1. Sınıftaki öğretmen adayları lehine, 2. Sınıf ile 3. ve 4. Sınıf arasında 2. Sınıftaki öğretmen adayları lehine, 3. Sınıf ile 4. Sınıf arasında 3. Sınıftaki öğretmen adayları lehine  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarında ise ortaya çıkan farklılığın 1. Sınıf ile 3. ve 4. Sınıf arasında 1. Sınıftaki öğretmen adayları lehine, 2. Sınıf ile 3. ve 4. Sınıf arasında 2. Sınıftaki öğretmen adayları lehine  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 7.** Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının öğretmenlik uygulaması deneyimi değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Puan	Öğretmenlik Uygulaması Deneyimi	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği	Var	25	84.64	2116.00	1791.000	-.409	.683
	Yok	151	89.14	13460.00			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Var	25	91.20	2280.00	1820.000	-.286	.775
	Yok	151	88.05	13296.00			

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ( $z = -.409$ ;  $p > .05$ ) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ( $z = -.286$ ;  $p > .05$ ) aldıkları puanların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Keskinlik Yumuşak (2015) eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören 235 öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Choy, Yim ve Tan (2017) Malezyalı öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleği öz yeterliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Urhan (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarına kazandırılacak yansıtıcı düşünme eğilimlerinin onlara öğrenme-öğretme sürecini daha etkin hale getirmede katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Töman ve Odabaşı Çimer, 2014). Yansıtıcı düşünme eğiliminde olan öğretmen adaylarının ileride mesleğe başladıklarında daha demokratik, aktif öğrenmeyi destekleyen ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturan bireyler olacakları tespit edilmiştir (Tican, 2013). Bu sonuç okul öncesi eğitimde kaliteli bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca paralel olarak Gözel ve Toptaş (2017) sınıf öğretmeni adaylarının; Çam Aktaş (2016) 400 öğretmen adayının; Demir Atalay ve Ürün Karahan (2016) Türkçe öğretmen adaylarının; Uluçınar Sağır ve Bertiz (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve Şahin (2011) Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazında tam tersi bulgular elde eden araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Varol Şanlı (2016) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelediği araştırmada erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Keskinlik Yumuşak (2015) 235 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve Çelik (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini inceledikleri araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile ilgili olarak Elaldı ve Yerliyurt (2016) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiş ve araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmanın sonucuyla paralellik gösteren bu bulgunun yanı sıra Kol (2015) ve Bedel (2016) okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmaların sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ünal ve Akay (2017), Nakip ve Özcan (2016), Tunçeli (2013), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ve Yılmaz (2012) da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri araştırmalarının sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Aydın ve Tekneci (2013) tarafından zihin engelliler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının incelendiği araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006), fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemişler ve kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu çalışmalar (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Özder, Konedralı ve Perkan Zeki, 2010; Gökçe ve Sezer, 2012; Çağlar, 2013; Bayrakdar, Vural Batık ve Barut, 2016; Manolova Yalçın ve Özgen, 2016; Suprpto ve Mursid, 2017; Türkeli, Hazar, Tekkurşun Demir ve Namlı, 2017) da alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmada mesleğe yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşmamasının nedeni öğretmenlik mesleğinin cinsiyet ayrımı yapılmadan toplumda saygın bir meslek olarak görülmesidir (Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal, 2004). Ayrıca bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu cinsiyetten ziyade içsel ve

dışsal motivasyonunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Ekici, 2017). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler daha detaylı bir biçimde incelenerek tespit edilebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuca göre 18-20 yaş aralığındakiler ile 21-23 yaş aralığındaki öğretmen adayları arasında 18-20 yaş aralığındakiler lehine, 21-23 yaş aralığındakiler ile 24 yaş ve üstündeki öğretmen adayları arasında 24 yaş ve üstündekiler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada 17-22 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ünal ve Akay (2017) ve Ürün Karahan (2017) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve mesleğe yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yaşları arttıkça mesleğe yönelik tutumlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Adıgüzel (2017) öğretmen adaylarının pedagojik yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kol (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını incelediği araştırmanın sonucunda yaşa göre farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Yıldırım (2012) ve Yaşar Ekici (2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yaşla birlikte öğretmen adaylarının düşünme becerilerinde iyileşme olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra mesleğe yönelik tutum öğretmen adaylarının üniversite yaşantılarından da etkilenmiş olabilir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin mezun oldukları liseye göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda lise türüne göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Poyraz ve Usta (2013) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin lise türüne göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Lise eğitimi göz önüne alındığından yansıtıcı düşünme becerilerinin üniversite yıllarında şekillendiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ise mezun oldukları liseye göre farklılaşmaktadır. Buna göre Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ile Anadolu Lisesi mezunları arasında Anadolu Lisesi mezunları lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunları ile diğer lise mezunları arasında diğer lise mezunları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anadolu öğretmen liselerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen bir başka araştırmanın sonucunda öğretmen lisesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Güleçen, Cüro ve Semerci, 2008). Özkan (2017) ise fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını incelediği araştırmanın sonucunda lise türüne göre farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları meslek bilgisi derslerinin, mesleğe yönelik tutumları üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında lise eğitiminden ziyade üniversitede aldıkları öğretmenlik eğitiminin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre 1. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında 1. sınıftaki öğretmen adayları lehine, 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında 2. sınıftaki öğretmen adayları lehine, 3. sınıf ile 4. sınıf arasında 3. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Efe Kendüzler (2017) okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerilerini incelediği araştırmanın sonucunda 1. Sınıflar ile 2. Sınıflar arasında 1. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Urhan (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelediği araştırmanın sonucunda 1. Sınıftaki öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer sınıf düzeylerindeki adaylardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Şahin (2011) Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelediği araştırmanın sonucunda 4. sınıftaki öğretmen adaylarının puanlarının 1. Sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan, Çınar'ın (2016) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasında sınıf düzeyine göre farklılık bulunmamıştır. Alkan ve Gözel (2013) sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme

becerilerini inceledikleri araştırmada sınıf düzeyine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aydın ve Çelik (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini inceledikleri araştırmanın sonucunda sınıf düzeyine göre farklılaşma tespit etmemişlerdir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında öğretmen adaylarının bir önceki sınıf düzeyinde daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimlerinde olması daha detaylı bir inceleme sonucunda ortaya konulabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılık, 1. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında 1. sınıftaki öğretmen adayları lehine, 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıf arasında 2. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. Karakuş (2017) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada 1. sınıf ile 2. sınıf arasında 2. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Uyanık (2017) sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını incelediği araştırmada sınıf düzeyine göre farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça mesleğe yönelik tutumları da artmıştır. Elaldı ve Yerliyurt (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılığın 1. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir. Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006), fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmanın sonucunda 1. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 3. sınıftaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Öte yandan Manolova Yalçın ve Özgen (2016) ise okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz güven düzeylerini inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Aslan ve Köksal Akyol (2006), okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 120 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre farklılaşmaya rastlanmamıştır. Aktop ve Beyazgül (2014) beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını incelemişler ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çağlar (2013), eğitim fakültesindeki 800 öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmanın sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Özder, Konedralı ve Perkan Zeki (2010); Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) de araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının ilk iki yılda mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olması onların meslek heyecanı ile ilişkili olabilir. Üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının uygulama derslerinin artması ve sınav kaygısı göz önüne alındığında böyle bir bulgunun ortaya çıkması olası görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. van Alderen- Smeets, van der Molen, van Hest ve Poortman (2017) tarafından yürütülen çalışmada bilim öğretimine yönelik tutumlarda öğretmen adaylarının deneyim sahibi olmasının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış ve eğitim programlarında alan uygulamalarına daha geniş bir yer verilerek bu durumun önüne geçilmeye çalışılmıştır. Uluçınar Sağır ve Bertiz (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlik uygulaması deneyimi olmayanların yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aydın ve Tekneci (2013) zihin engelliler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile kaygı düzeylerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda alanda deneyim sahibi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının, deneyimi olmayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Meslekte çalışan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine yönelik uygulamalara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Sellars, 2017). Araştırmada elde edilen bu sonucun öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerini nasıl ve hangi kurumlarda yaptıklarına bağlı olarak değişeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini geliştirici etkinliklerin artırılmasıyla ve lisans programlarının bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak düzenlenmesiyle meslekleriyle ilgili daha olumlu tutum içinde olan öğretmen adaylarının yetiştirileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak



yürütülmüştür, ilerleyen araştırmalarda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve yansıtıcı düşünme eğilimleri nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında alanda çalışan öğretmenlerden deneyim elde etmelerine yönelik uygulamalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2017). The relationship between teacher candidates' pedagogical competence perceptions and their attitudes about teaching profession. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 113-128.
- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Aksoy, E. (2017). Turkish student teachers' attitudes toward teaching in university-based and alternative certification programs in Turkey. *Asia Pasific Education Review*, 18(3), 335-347.
- Aktop, A., & Beyazgül, G. (2014). Pre-service physical education teacher's attitudes towards teaching professionals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3194-3197.
- Akyüz, Y. (2002). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12.
- Aly, H. S., & Abdulhakeem, H. D. (2016). assessment of training programs for elementary mathematics teachers on developed curricula and attitudes towards teaching in Najran-Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 1-6.
- Arastaman, G. ve Demirkasımoğlu, N. (2017). Öğretmen adaylarının çalışma değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 650-665.
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. ve Keskinpaltı, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.
- Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Bayraktar, U., Vural Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 133-149.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Burbank, M., Ramirez, L., & Bates, A. (2012). Critically reflective thinking in urban teacher education: A comparative case study of two participants' experiences as content area teachers. *Professional Educator*, 36(2).
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardina, C. E., & Fegley, J. M. (2016). Attitudes Towards teaching and perceptions of school climate among health education teachers in the United States, 2011-2012. *Journal of Health Education Teaching*, 7(1), 1-14.
- Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Choy, S. C., Yim, J. S. C., & Tan, P. L. (2017). Reflective thinking among preservice teachers: A Malaysian perspective. *Issues in Educational Research*, 27(2), 234-251.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 50-69.

- Çam Aktaş, B. (2016). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlik algısı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demir Atalay, T. ve Ürün Karahan, B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 2, 18-27.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-110.
- Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: D. C. Heath.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Efe Kendüzler, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ekici, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405.
- Elaldı, Ş. & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Review*, 11(7), 345-357.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Gedik, H., Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gözel, E. ve Toptaş, V. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 412-425.
- Güleçen, S., Cüro, E. ve Semerci, N. (2008). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 139-157.
- Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.
- Kızıлтаş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Koca, G. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kol, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 48, 147-156.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.

- Levin, B. B., He, Y., & Robbins, H. H. (2006). Comparative analysis of preservice teachers' reflective thinking in synchronous versus asynchronous online case discussions. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(3), 439-460.
- Manolova Yalçın, O. ve Özgen, B. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 63-80.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz- yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 783-795.
- NG, C. S. L. & Tan, C. (2006). Investigating Singapore pre-service teachers' III structured problem solving processes in an asynchronous online environment: implications for reflective thinking. *New Horizons in Education, 54*, 1-15.
- Oner, D. & Adadan, E. (2016). Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers' reflective thinking skills. *Journal of Computing in Higher Education, 28*(2), 236-260.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özder, H., Konedraı, G. ve Perkan Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(2), 253-275.
- Özkan, Y. (2017). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Poyraz, C. & Usta, S. (2013). Investigation of preservice teachers' reflective thinking tendencies in terms of various variances. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4*(2), 126-136.
- Sellars, M. (2017). *Reflective practice for teachers*. Sage.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(3), 1351-1377.
- Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 4*(1), 21-34.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 534-549.
- Suprpto, N., & Mursid, A. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward teaching science and their science learning at Indonesia open university. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 18*(4), 66-77.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online, 9*(3), 922-933.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimleri Dergisi, 10*(37), 108-119.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A. ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları, 15*(4), 99-109.
- TDK (2018). <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi: 20.02.2018.
- Tekeli, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene W. & Depeepe, F. (2017). How school context and personal factors relate to teachers' attitudes toward teaching integrated STEM. *International Journal of Technology and Design Education, 1*-21.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(149), 104-117.
- Töman, U. ve Odabaşı Çimer, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adayları günlüklerinin yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 166-190.

- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Türkeli, A., Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G. ve Namlı, S. (2017). Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmen özyeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD)*, 4(3), 01-11.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Bertiz, H. (2016). Fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri ve pedagojik formasyon fen grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 385-404.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Niğde Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Uyanık, G. (2017). Investigation of the prospective classroom teachers' attitudes towards teaching profession in terms of various variables: a longitudinal research. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 196-206.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi. *Kafkas Üniversitesi e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The Case of Inonu University, Faculty of Education). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140- 155.
- Van Aalderen-Smeets, S. I., van der Molen, J. H. W., van Hest, E. G. W. C. M., & Poortman, C. (2017). Primary teachers conducting inquiry projects: effects on attitudes towards teaching science and conducting inquiry. *International Journal of Science Education*, 39(2), 238-256.
- Varol Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Yıldırım, E. (2012). The investigation of the teacher candidates' attitudes towards teaching profession according to their demographic variables (The sample of Maltepe University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 2352-2355.
- Yılmaz, S. Ş. (2009). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile kişisel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



## Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgi Yeterliliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Osman GEDİK<sup>2</sup>, Ömer Faruk SÖNMEZ<sup>3</sup>, Erkan YEŞİLTAS<sup>4</sup>

### Öz

Teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde teknolojik gelişmeler sağlıktan eğitime, tasarımdan mühendisliğe kadar hayatımızın her alanına girmiş ve günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmelerin en fazla etkilediği alanlardan birisi de eğitim olmuştur. Geleneksel eğitimin yerine teknolojik gelişmelerin kullanımıyla eğitimi şekillendiren teknoloji tabanlı eğitim sistemleri yer almaya başlamıştır. Bu çalışmanın amacı sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgi yeterliliklerinin cinsiyet, üniversite, bilgisayar sahibi olma, günlük bilgisayar kullanım süresi ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin, (2009) tarafından geliştirilen Kaya ve Dağ (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli likert tipte 46 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” ile toplanan veriler SPSS 23 paket programında t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi uygulanarak yorumlanmıştır. Cumhuriyet Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören 260 kız, 106 erkek toplam 366 sınıf eğitimi öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışma, üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görülmemesine karşın cinsiyet, bilgisayar sahibi olma, günlük bilgisayar kullanma süresi ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları ışığında şu öneriler verilebilir. Bu araştırma öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Buna benzer bir çalışma öğretmenler üzerinde de yapılabilir. Ayrıca bu araştırma konusu nicel araştırma yöntemiyle yapılmasıyla birlikte nitel(gözlem, durum çalışması, görüşme, doküman analizi vb.) çalışma ile farklı öğretmen adayları ile tekrar gerçekleştirilebilir. Çalışma birbirine coğrafi ve kültürel olarak yakın olan üniversitelerde gerçekleştirilmiştir. Bu konu üzerinde Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerinde de gerçekleştirilerek üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tekrar incelenebilir.

Teknolojik bilgi  
Pedagojik bilgi  
İçerik bilgisi  
Teknolojik pedagojik içerik bilgisi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.10.2018

Kabul Tarihi:24.03.2019

E-Yayın Tarihi:13.07.2019

<sup>1</sup> Bu araştırma yazara ait yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Tez danışmanları Doç. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş'tır.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [osmangedik@ohu.edu.tr](mailto:osmangedik@ohu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6362-7607>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [sönmez.omerfaruk@gmail.com](mailto:sönmez.omerfaruk@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8910-2817>

<sup>4</sup> Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [erkanyesiltas@gmail.com](mailto:erkanyesiltas@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6720-3684>

## Investigation of The Technological Pedagogical Content Information Qualifications of Classroom Education Teachers By Various Variables

### Abstract

Nowadays (so called technology era) technological developments have entered every area of our life from health to education, from design to engineering and have become an indispensable part of our daily life. Education has been one of the most affected areas by technological developments. Traditional education has been replaced by technology-based education systems that shape education through the use of technological developments. The aim of this study is to examine the technological pedagogical content knowledge competencies of the prospective teachers of the classroom education in terms of gender, university, computer ownership, daily computer usage period and class level variables. The study was carried out using a descriptive survey model among quantitative research methods. In this study the data collected by using the "Personal Information Form" created by the researcher and the "Technological and Pedagogical Content Information Scale for Classroom Teachers" consisting of 46 items in five-point likert type, developed by Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler and Shin (2009) and adapted to Turkish by Kaya and Dağ (2013) was interpreted by using t-test in SPSS 23 package program, and one-way ANOVA analysis. This study was carried out with a total of 366 primary school teacher candidates (260 female, 106 male) studying at Cumhuriyet University and Gaziosmanpaşa University. There was no significant difference according to the university variable, but significant differences were found between the variables of gender, computer ownership, daily computer usage time and class levels. The following suggestions can be given in the light of the research results. This research was conducted on teacher candidates. A similar study can be done on teachers. In addition, this research was conducted with quantitative research method. The same research can be repeated with different teacher candidates by using qualitative research method (observation, case study, interview, document analysis, etc.). The study was carried out in universities that were geographically and culturally close to each other. This study can be done in universities located in different regions of Turkey and re-examined in order to find any significant differences according to the university variable.

### Keywords

Technological information  
Pedagogical information  
Content knowledge  
Knowledge of technological  
pedagogical content

### Article Info

Received: 10.28.2018  
Accepted: 03.24.2019  
Online Published: 07.13.2019

### Giriş

Teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde teknolojik gelişmeler sağlıktan eğitime, tasarımdan mühendisliğe kadar hayatımızın her alanına girmiş ve günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmelerin en fazla etkilediği alanlardan birisi de eğitim olmuştur. Geleneksel eğitimin yerine teknolojik gelişmelerin kullanımıyla eğitimi şekillendiren teknoloji tabanlı eğitim sistemleri yer almaya başlamıştır. Zaman içerisinde eğitim öğretim sürecinde görev alan (okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci) bireyler teknoloji kullanma, teknolojik ilerlemeleri takip etme ve eğitimde teknolojiyi kullanımını bilme gibi sorumlulukları oluşmuştur. Çünkü eğitimin kalite ve niteliğini arttırmak için eğitim süreci içerisinde en önemli görevi olan öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin artırılmasının önemi çok büyüktür.

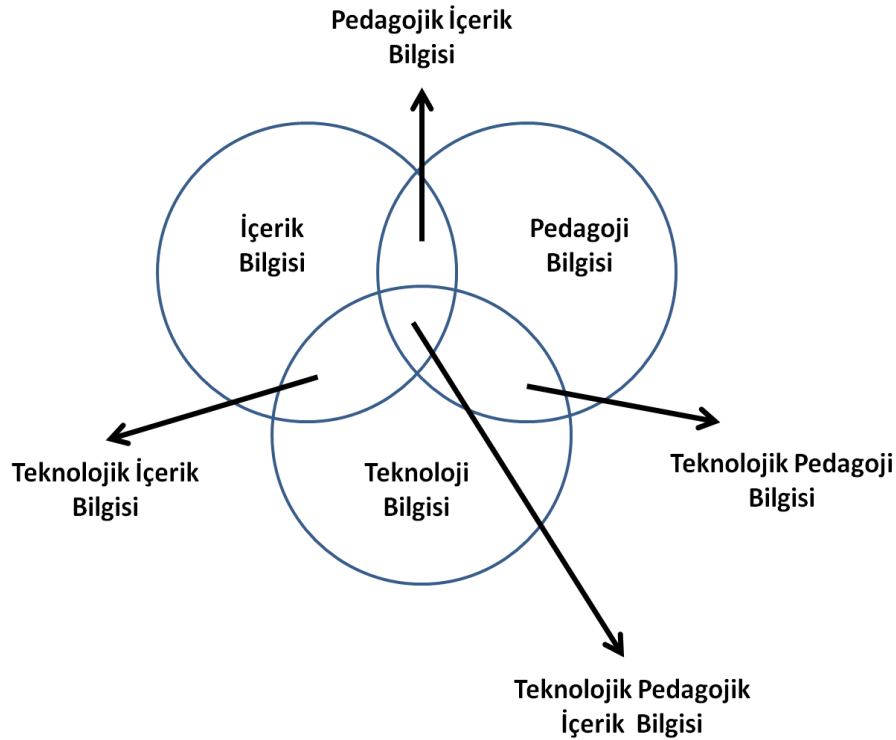
Teknolojik gelişmelerin eğitim sürecine girmesiyle köklü değişiklikler olmuş ve eğitimde teknoloji kullanımı vazgeçilmez bir hale gelmiştir. Geleneksel yöntemlerin yerine teknoloji destekli eğitim yöntemleri almaya başladığı eğitim sürecinde teknolojiye karşı farklı tutumlar da ortaya çıkmıştır. Gelişen teknolojinin hayatın her alanını etkilemesiyle alan yazında Teknoloji Entegrasyonu Modeli, Sistemik Bilgi İletişim Teknolojisi Entegrasyonu Modeli, Apple Geleceğin Sınıfları Modeli, Geliştirilmiş Pierson Modeli ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli gibi modeller teknolojik araç gereç, alt yapı ve sistemlerinin eğitsel ortamlara entegre edilmesini vurgulayan modellerin olduğunu görülmektedir (Argon, İsmetoğlu ve Çelikyılmaz, 2015; Kurt, 2012, s.9).

Günümüzde teknolojik ilerlemelerin eğitimi de etkilemesiyle Shulman'ın (1986) ortaya koyduğu pedagojik içerik bilgisi kavramının bileşenleri olan pedagoji ve içerik bilgisine teknolojik

bilginde girmesiyle oluşan teknolojik pedagojik içerik bilgisi olarak adlandırılan teknoloji entegre modeli, pek çok araştırmacı tarafından, bir içeriğin öğretim ortamında belirli öğretim yöntemlerinin teknolojik bilgi ve içerikle zenginleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006; Niess, 2005).

Teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi olmak üzere üç ayrı disiplinden oluşan bu modelin temeli olan pedagojik içerik bilgisi kavramını alan yazına ilk olarak Shulman kazandırmıştır (Pamuk ve diğerleri, 2012). Pedagojik içerik bilgisi kavramını Shulman (1986) öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması ve bu alan bilgisini farklı öğrenme yöntemlerindeki öğrencilerin anlayabileceği hale getirme ve sunma becerisi olarak tanımlamıştır. Shulman'ın yaklaşımına göre, bir içeriğin öğretilmesi için öncelikle öğretmenin o içerik hakkında bir bilgi birikimi ve araştırma yaparak öğretim ortamında ön hazırlığının olması ve hazırlanmış içeriğin daha anlaşılır olması için öğrenme stratejilerinden olan işlevsel analogiler, modelleme ve benzetim gibi bilişsel stratejiler kullanılarak içeriğin daha düzenli ve sistematik yolları olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Dağ, 2013; Pamuk ve diğerleri, 2012).

Mishra ve Koehler ilk çalışmalarında Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi modelini TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) olarak kısaltmalarına karşın sonrasında teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi alanlarının daha bütünsel olarak hatırlanılması ve ifade edilebilmesi için Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi olarak kullanmışlardır (Karadeniz ve Vatanartıran, 2015).



Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modelinin üç ana bileşeni ve bu üç ana bileşenin birbiriyle kesişiminden oluşan üç alt bileşen bulunmakta ve en sonunda üç ana kesişimin ortak kesişiminden ise Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi yaklaşımı doğmaktadır.

*Teknoloji Bilgisi*; tebeşir, kalem, kağıt ve tahta gibi eski teknolojilerden video oynatıcı, bilgisayar ve internet gibi dijital teknolojilerin tümünün kullanımına ilişkin bilgilerin tümüne teknoloji bilgisi denir (Mishra ve Koehler, 2006; 2008). Teknoloji, bilimsel yollarla elde edilen verilerin, insan hayatını kolaylaştırmak, insanoğlunun sorunlarını çözmek gibi maksatlarla hayata uygulanması işidir (Yeşiltaş ve Sönmez, 2009). Yazılım ve donanım da dahil olmak üzere akıllı tahta, akıllı telefon, tablet gibi ileri teknoloji ile birlikte geleneksel teknolojiler olan tebeşir, kara tahta, kağıt, kalem, silgi

gibi gereçlerin kullanımına ait bilgiler bütünüdür (Kaya ve Dağ, 2013; Kula, 2015). Geleneksel ve ileri teknolojilerin nasıl kullanılacağına dair bilgiler bütününe teknolojik bilgi denir.

*Pedagoji Bilgisi*; öğrenme ve öğretme stratejilerini uygulama ve süreçle birlikte eğitim amaç ve hedeflerinin nasıl birleştirileceği noktasındaki bilgi olarak tanımlanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2006). Diğer bir deyişle öğrenme ve öğretmenin yapılacağı ortamın düzenlenmesi, sınıf yönetimi, sınıf içerisindeki iletişim, uygulama ve değerlendirme gibi konuları içeren bilgiye pedagojik bilgi denir (Kurt, 2012; Yanpar Yelken,1999).

*İçerik Bilgisi*; öğretilmesi amaçlanan konunun içeriğinin bilgisi olarak tanımlanmıştır (Koehler ve Mishra, 2006). Öğretilecek ve öğrenilecek konu hakkındaki teori, formül ve ispatların içeriğinin bilgisine denir. Ayrıca bunlardan öte bilginin doğası ve öğretilcek konunun farklı alanlarla bağlantısını da içeren bilgiye içerik bilgisi denir (Kaya ve Dağ, 2013; Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012).

*Teknolojik İçerik Bilgisi*; teknolojik bilgi ile içerik bilgisinin bütünleşmesi olarak tanımlanmış (Mishra ve Koehler, 2006) olup, öğretilmesi veya öğrenilmesi hedeflenen içeriğin hangi türde teknolojiyle öğretimin yapılmasının bilgisi teknolojik içerik bilgisidir (Kabakçı Yurdakul ve Odabaşı, 2013).

*Teknolojik Pedagojik Bilgi*; teknoloji ve öğretmenlik becerisi olarak ifade edilen pedagojik bilginin bütünleşmesiyle ortaya çıkan bilgidir (Schmidt ve diğerleri, 2009). Öğretim yapılacak ortamda içeriğin verileceği öğretim yöntemlerinin daha fazla verimli hale getirilmesi noktasında öğretmenin kullanacağı teknolojik gereçlerle bütünleştirilmesi bilgisidir (Kabakçı Yurdakul ve Odabaşı, 2013; Kula, 2015).

*Pedagojik İçerik Bilgisi*; öğretilcek içeriğin türüne göre öğretim metodu seçimi bilgisi (Mishra ve Koehler, 2006), öğretilcek veya öğrenilecek konunun içeriğinin tipine göre öğretimi kolaylaştırmak için seçilecek öğretim yöntem teknik ya da stratejisinin bilgisi olarak tanımlanmıştır. İlk olarak Shulman tarafından alan yazına kazandırılan bu kavram teknolojik pedagojik içerik bilgisinin de temelini oluşturmaktadır (Öztürk, 2013; Pamuk ve diğerleri, 2012).

*Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi*; günümüzde yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıyla eğitim ve öğretim ortamlarında yaygınlaşması teknoloji, pedagoji ve içerik kavramlarının bir arada etkileşimini de zorunlu hale getirmiştir. Yeni teknolojilerin eğitime entegre edilmesiyle çeşitli teknoloji entegrasyon modellerinden biri olan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi modeli oluşturan Mishra ve Koehler (2006), teknolojik pedagojik içerik bilgisi öğretmenin öğrenme ve öğretim ortamında farklı türdeki içeriğin öğretiminde öğretmenin kullanacağı öğretim stratejilerinin teknolojiyle bütünleştirebilmek için ne bilmeleri gerektiğini anlatan bir teknoloji entegrasyon modelidir (Mishra ve Koehler, 2006; Schmidt ve diğerleri, 2009). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi öğretilcek içeriğin öğretim sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar öğretimin niteliğinin artırmak için teknolojinin etkili bir şekilde bütünleştirilerek kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2014; Öztürk, 2013). Ülkemizde ve dünyada en çok üzerine durulan konulardan bir tanesi de eğitimin niteliğidir. Eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyen faktörler arasında en büyük pay geçmişten günümüze kadar görevleri ve sorumlulukları değişkenlik göstermiş öğretmenlerdir (Birgin ve diğerleri, 2012). Günümüzde öğretmen profili çok büyük bir değişikliğe uğramış, artık bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, teknolojiyi en etkili şekilde nasıl kullanacağını farkında olan bireyler yetiştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir (Kutluca ve Birgin, 2007). Nitelikli bir öğrenme olmasının ön koşulu nitelikli bir öğretmenin oluşudur. Nitelikli bir öğretmenin temel özelliklerinden bir tanesi de öğretim sürecinde teknolojiyi verimli ve etkili kullanabilmesidir (Öztürk, 2013). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi modelinin içerdiği tüm alanlarda (pedagoji ve içerik) karşılaşılan problemlere çözüm getirebilen, yeni öğretim yaşantıları üretebilen, alanında uzman ve lider öğretmen niteliklerine sahip ve en önemlisi yenilikleri öğrenme öğretme sürecine verimli bir şekilde aktarabilen bireyler olmaları zorunluluğunu ortaya koymaktadır (Argon ve diğerleri, 2015). Temelde öğretmen yeterliliklerini dayanan bir entegrasyon modeli olana teknolojik pedagojik içerik bilgisinin öğretilmesinde, öğretim sürecini tasarlama, öğretim sürecini yürütme, yeniliklere açık olma, etik konulara uyma, problem çözme ve alanında uzmanlaşma gibi yeterlilikler ve niteliklere sahip bireyler olması gerektiği görülmektedir (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2014).



Teknolojik pedagojik içerik bilgisi alanında ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde Kaya ve Dağ'ın (2013) çalışması, Schmidt ve arkadaşlarının geliştirdiği teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeğini Türkçeye uyarlamayı amaçlamıştır. Türkiye'nin 3 büyük üniversitesindeki 352 sınıf öğretmeni adayının katılmış olduğu çalışma açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Schmidt ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin Türkiye şartlarında uygulanabilirliği sonucuna varılmıştır.

Karadeniz ve Vatanartıran (2015) yaptıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve demografik değişkenlerle teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Edirne ilindeki 411 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre teknoloji bilgisinin daha yüksek olduğu ayrıca 15 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin pedagojik ve içerik bilgisi yeterliliklerinin 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerden daha yüksekte olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Pamuk ve diğerleri (2012) öğretmen adaylarının kuramsal çerçeve içerisinde tanımlanan teknolojik pedagojik içerik bilgisi modelinin öğretim ortamlarında etkin teknoloji kullanımı açısından yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden uygun örnekleme yöntemi ile 74 fen bilgisi, 38 matematik ve 58 sosyal bilgiler öğretmen adayı seçilerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının pedagojik yönden kendilerini diğer bilgi alanlarından daha hazırlıklı oldukları görülmüş ve katılımcıların meslek hayatlarında teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaları açısından kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna varılmıştır.

Kabakçı Yurdakul ve diğerleri (2014) çalışmalarında, öğretmen yeterliliklerini belirlemeyi inceleyen teknolojik pedagojik içerik bilgisi alan yazınında bir araştırmanın olmadığını belirtmişler ve çalışmada teknolojik pedagojik içerik bilgisi açısından öğretmen yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel olarak tasarlanmış olup, 7-8-9 Ekim 2009 tarihinde 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumuna katılan 24 öğretim elemanının katılımcı olarak seçilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler video kaydı, sempozyum dokümanları ve araştırmacı günlükleriyle toplanmış olup veriler betimsel analiz ve tümevarımsal analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların görüşleri temel alınarak altı yeterlilik alanı (öğretim sürecini tasarlama, öğretim sürecini yürütme, yeniliklere açık olma, etik konulara uyma, problem çözme, alanda uzmanlaşma) ve bu yeterlilikleri tanımlayan 120 performans göstergesi ortaya çıkmıştır.

Teknolojik pedagojik içerik bilgisi konusunda yurt dışında yapılan çalışmadan birkaçı şöyledir; Schmidt ve diğerlerinin (2009) 124 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği bu çalışmada, adayların teknolojik pedagojik içerik bilgisinin ölçülmesi amacıyla 18 maddeden oluşan bir veri toplama aracı geliştirmişlerdir. Bu veri toplama aracı teknolojik pedagojik içerik bilgisini oluşturan bileşenler temel alınarak her bileşene ilişkin çeşitli maddeler yer almaktadır.

Chai, Koh, Tsai ve Tan (2011) tarafından yapılan çalışmada, Singapur'da 834 sınıf öğretmeni adayıyla teknolojik pedagojik içerik bilgisi çerçevesinde 12 haftalık bir bilgi iletişim teknolojisi dersinde kullanılan pedagojik yaklaşımlar için bağımsallaştırılmış bir teknolojik pedagojik içerik Bilgisi anketinin geçerliliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilgi iletişim teknolojileri derslerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi üzerinde ve teknoloji kullanımında olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

So ve Kim'in (2009) yaptığı çalışmada 97 öğretmen adayının kendi öğretim alanlarıyla ilgili teknoloji ile entegre bir ders tasarlamak için bilgi iletişim teknolojisi kullanarak problem tabanlı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında teknolojik pedagojik içerik bilgisinin yeterince etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmanın amacı aday öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgisi algıları ve gerçek bir ders planlaması sürecinde karşılaştığı zorlukları ortaya çıkarmaktır.

Archomboult ve Crippen'in (2009) yaptıkları çalışmada ise 596 K-12 çevrimiçi kullanan ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Teknolojik pedagojik içerik bilgisinin teknoloji, pedagoji ve içerik bilgileri noktasında

katılımcıların üst düzey seviyede olduğu belirlenmiş fakat bu üç bilgi türünün uygulanması kapsamında kendilerine daha az güvendikleri sonucuna varmışlardır.

Archomboult ve Barnett'in (2010) çalışması ABD genelinde 596 öğretmenin doğrudan çevrimiçi olarak katılarak 24 maddeden oluşan bir ankette teknolojik pedagojik içerik bilgisi kullanımını incelemek için yapılmış ve teknolojik pedagojik içerik bilgisini oluşturan her bir bilgi alanını (teknoloji-pedagoji-içerik) ayırmanın zor olduğunu ifade etmişler ve birbiriyle kaynaşmış olduklarını belirtmişlerdir.

Eğitim ve öğretimde teknoloji kullanmanın yadsınamaz bir gerçek olduğu günümüzde, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları öğretmenlik mesleğinin nitelikleri arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmenler bilim ve teknolojideki hızlı değişimleri takip ederek öğretim-öğrenme ortamlarına değişimlerin yansımalarını entegre etmeyi de bilmeleri çağımızın öğretmenlerinin gereken nitelikleri arasındadır. Dolayısıyla öğretim ve öğrenme ortamlarının tasarlayıcısı olan öğretmenler, teknolojiyi ve teknolojideki değişimleri öğrenme ortamlarıyla bütünleştirmeyi esas alan teknolojik pedagojik içerik bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar sahibi olma ve günlük bilgisayar kullanma süreleri değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler incelenmiştir;

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri

- Üniversite,
- Cinsiyet,
- Sınıf düzeyi,
- Bilgisayar sahibi olma,
- Günlük bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama modeli ile hazırlanmıştır. Tarama modeli; bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013). Bu çalışmada, Sınıf eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlanmıştır. Başka bir deyişle sonucu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, sonucun en iyi şekilde yordanmasını gerektirmektedir. Problem bir sonucu etkileyen faktörlerin belirlenmesini, bir müdahalenin faydasını, sonucun en iyi yordayıcılarını anlamayı gerektiriyorsa o zaman nicel yaklaşım en iyisidir (Creswell, 2013:20). Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olan şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Bu sebeple bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Böylece betimsel tarama modeli ile öğretmen adaylarının tutumlarını etkileyen etkenler belirlenip sonucun en iyi yordayıcıları anlaşılacaktır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tokat İli Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören sınıf eğitimi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmada evreni temsil edebilmek için katılımcıların seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Araştırmanın örneklemini Sivas ili, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tokat ili, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına göre açıklamalara yanıt veren 366 sınıf eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma örnekleminin üniversitelere göre dağılımları

Üniversite	Frekans	Yüzde
Cumhuriyet Üniversitesi	191	52,2
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	175	47,8
Toplam	366	100,0

Tablo 1'e göre araştırma örnekleminde yer alan 366 Sınıf Eğitimi adaylarının 191'ini Cumhuriyet Üniversitesi; 175'ini ise Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır.

**Tablo 2.** Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	260	71,0
Erkek	106	29,0
Toplam	366	100,0

Tablo 2'ye göre araştırma örnekleminde yer alan 366 sınıf eğitimi adaylarının 260'mı kız öğrenciler; 106'sını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.** Araştırma örnekleminin sınıf düzeyine göre dağılımları

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde
1. Sınıf	89	24,3
2. Sınıf	90	24,6
3. Sınıf	91	24,9
4. Sınıf	96	26,2
Toplam	366	100,0

Tablo 3'e göre araştırma örnekleminde yer alan 366 sınıf eğitimi adaylarının 89'u 1.sınıf, 90'nı 2.sınıf, 91'i 3.sınıf, 96'sı ise 4.sınıf düzeyini oluşturmaktadır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Kaya ve Dağ (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği" ile toplanmıştır.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Çalışmada sınıf eğitimi adaylarının devam ettiği üniversite, cinsiyeti, sınıfı, bilgisayar sahibi olup-olmadığı ve bilgisayarı kullanma sıklığı ile ilgili beş soru içermekte olup aynı zamanda bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

### *Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*

Schmidt ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen, Kaya ve Dağ (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi aracı 46 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", ve "Kesinlikle katılıyorum" olarak puanlanmıştır. Ölçekte olumsuz ifadeli madde bulunmamaktadır. Ölçekte "Teknoloji Bilgisi" 6 madde (1-6. Madde), "İçerik Bilgisi" 11 madde (7-18. madde), "Pedagoji Bilgisi" 6 madde (19-25. madde), "Pedagojik İçerik Bilgisi" 3 madde (26-29. madde), "Teknolojik İçerik Bilgisi" 3 madde (30-33. madde), "Teknolojik Pedagojik Bilgi" 5 madde (34-39. madde), "Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi" 6 madde (40-46. madde) olmak üzere yedi boyut bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerine yönelik bu ölçeğin içerik bilgisi boyutunda, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve okuryazarlık olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu ölçekte toplam 10 boyut bulunmaktadır. Araştırmanın uygulanma çalışmasına başlamadan önce ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Sibel KAYA' dan ölçeğin kullanılmasına ilişkin e-posta yoluyla izin alınmıştır. Kaya ve Dağ (2013), Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi ölçeğini Türkçeye uyarlayarak 352 öğretmen

adayından toplanan verinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-35 Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testlerini uygulamışlardır. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeğinin yapı geçerliğini AFA ve DFA ile test etmişlerdir. Ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) değerleri hesaplanarak ölçeğin alt boyutlarına ait Alfa güvenilirlik katsayılarını 0.77 ile 0.88 arasında değişen değerler olarak bulmuşlardır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin faktör yapısı orijinal ölçekle bire bir paralellik gösterdiği görülmüştür. Araştırmada Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi ölçeğine ait iç güvenilirlik katsayıları Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modifikasyon önerileri göz önüne alındıktan sonra, model uyumu için ölçütler incelenmiş ve model uyumu yeterli düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi ölçeğinin Türkiye şartlarında uygulanabilirliği sonucu çıkarmıştır Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testlerini uygulamışlardır. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeğinin yapı geçerliğini AFA ve DFA ile test etmişlerdir. Ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) değerleri hesaplanarak ölçeğin alt boyutlarına ait Alfa güvenilirlik katsayılarını 0.77 ile 0.88 arasında değişen değerler olarak bulmuşlardır. Bu değerler ölçek için güvenilirliğinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

### Verilerin Analizi

“Kişisel Bilgi Formu” ile “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nin veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra elde edilen veriler, “SPSS 23 Paket Programı” kullanılarak bilgisayar ortamında istatistiksel işleme tabi tutulduktan sonra verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına geçilmiştir.

Sınıf eğitimi adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin üniversite, cinsiyet ve bilgisayar sahibi olup-olmadığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır; sınıf düzeyi ve bilgisayar kullanım sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek-yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır.

### Bulgular

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının üniversite değişkenini ile teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır.

**Tablo 4.** Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin üniversite değişkeni açısından t-testi analiz sonuçları

Üniversite	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	t	p
Cumhuriyet Üniversitesi	191	3,859	0,59	,042	0,812	,418
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	175	3,805	0,69	,052		

Tablo 4’te t-testi sonuçlarına göre Cumhuriyet Üniversitesi ile Gaziosmanpaşa Üniversitesinde okuyan sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri ile üniversite değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t= .812$ ;  $p>.05$ ).

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenini ile teknolojik pedagojik içerik bilgileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır.

**Tablo 5.** Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin cinsiyet değişkeni açısından t-testi analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	t	p
Kadın	260	3,751	,594	,036	-3,882	,000
Erkek	106	4,034	,718	,069		

Tablo 5’te t-testi sonuçlarına göre, bayan öğretmen adayları için ( $\bar{X} =3.75$ ), erkek öğretmen adayları için ( $\bar{X} =4.03$ ) değerleri bulunmuştur. Sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında, erkek öğretmen adaylarının lehine bayan öğretmen adaylarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t= -3.882$ ;  $p<.05$ ).

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni ile teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliği arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

**Tablo 6.**Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından betimsel sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sh
1. Sınıf	89	3,509	,544	,057
2. Sınıf	90	3,687	,577	,060
3. Sınıf	91	3,979	,627	,065
4. Sınıf	96	4,132	,639	,065
Toplam	366	3,833	,645	,033

**Tablo 7.**Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından ANOVA analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	21,762	3	7,254	20,181	,000	a-c, a-d
Grupiçi	130,119	362	,359			b-c, b-d
Toplam	151,882	365				

Tablo 6 ve Tablo 7’de sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, [F (3.362) = 20.18, p<.05]. Tukey HSD yöntemi kullanılarak yapılan çoklu karşılaştırmalarda istatistiksel olarak sınıf düzeyi arttıkça teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri olumlu yönde arttığı görülmüştür. Anlamlı farklılığın olduğu sınıf düzeyi grupları incelendiğinde 1.Sınıf(a) düzeyi sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X}$  =3.50, Ss= .54), 2.Sınıf(b) düzeyi sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X}$  =3.69, Ss=.58), 3.Sınıf(c) düzeyi sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X}$  =3.98, Ss=.62), 4.Sınıf (d) düzeyi sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X}$  =4.13, Ss=.63) teknolojik pedagojik içerik bilgi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri en yüksek olan grup, 4. sınıf(d) düzeyi grubunda bulunan öğretmen adaylarıdır. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olma değişkenini ile teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliği arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır.

**Tablo 8.** Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre yapılan t-testi analiz sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	t	p
Bilgisayar var	251	3,9476	,64802	,04090	5,161	,000
Bilgisayar yok	115	3,5853	,56617	,05280		

Tablo 8’de t-testi sonuçlarına göre bilgisayar sahibi olan öğretmen adayları ( $\bar{X}$  =3.95) ve bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adayları için ( $\bar{X}$  =3.58) değerleri bulunmuştur. Sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri ile bilgisayar sahibi olma değişkeni arasında, bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının lehine bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t= -5.161; p<.05).

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının günlük bilgisayar kullanma süresi ile teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliği arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

**Tablo 9.** Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin günlük bilgisayar kullanma süresi açısından betimsel sonuçları

Günlük bilgisayar kullanma süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Sh
0-3 Saat (a)	286	3,6675	,53470	,03162
4-6 Saat (b)	37	4,2679	,72233	,11875
7 saat ve üzeri (c)	43	4,5662	,57039	,08698
Toplam	366	3,8338	,64507	,03372

**Tablo 10.** Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin günlük bilgisayar kullanma süresi açısından ANOVA analiz sonuçları

Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	37,952	2	18,976	60,461	,000	a-b
Grupiçi	113,930	363	,314			a-c
Toplam	151,882	365				b-c

Tablo 9 ve Tablo 10'da günlük bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F(2,363)=60,46$ ,  $P<.05$ ]. Tukey HSD yöntemi kullanılarak yapılan çoklu karşılaştırmalarda istatistiksel olarak günlük bilgisayar kullanma süresi arttıkça teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri olumlu yönde arttığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın olduğu günlük bilgisayar kullanma süresi grupları incelendiğinde 0-3 saat arası(a) kullanan sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X} =3,67$ ,  $Ss=.53$ ), 4-6 saat arası(b) kullanan sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının ( $\bar{X} =4,27$ ,  $Ss=.72$ ), 7 saat ve üzeri(c) kullanan sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ( $\bar{X} =4,57$ ,  $Ss=.57$ ) TPİB yeterlilikleri ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliği en yüksek olan grup 7 saat ve üzeri (c) günlük bilgisayar kullanan grubunda bulunan öğretmen adaylarıdır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf eğitimi öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada elde edilen sonuçlara ve tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içeri bilgilerinin üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Cumhuriyet Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda teknolojik pedagojik içerik bilgileri değerleri birbirine yakındır.

Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş. Bal ve Karademir (2013), Toker'in (2005) çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermiş, Yorulmaz, Can ve Çokçalışkan (2017) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermiştir. Argon ve diğerleri (2015) branş öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada branş öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş teknopedagojik eğitim yeterliliğine ilişkin görüşleri birbirinden farklılık göstererek erkek öğretmenlerin kendilerinin bayan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucu da toplumsal yapı içerisinde erkek ve bayanın yüklenmiş olduğu farklı roller sonucun bu şekilde olmasına sebep olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Fen eğitimi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgi yeterlilik algılarını inceleyen (Lin, Tsai, Chai ve Lee, 2012) alan bilgisi açısından bayan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini fakat erkek öğretmenlere göre teknolojik bilgi kapsamında kendilerini daha yetersiz bulduklarını ortaya çıkarmıştır.

Sınıf Eğitimi öğretmenliği adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliği sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş Ünal (2013) ve Sancar Tokmak ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ünal (2013) öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi

yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi sınıf eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, okul öncesi eğitimi, Türkçe eğitimi ve BÖTE bölümlerinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyi toplam 800 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik eğitim yeterliliklerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulgularında sınıf düzeyinin yükselmesiyle teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliğinin arttığı görülmüştür. Sancar Tokmak ve diğerleri (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz güven algularının incelendiği çalışma Mersin Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin bilgisayar sahibi olma değişkeni açısından teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliğinin bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının lehine olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin bilgisayar kullanma süresine göre bilgisayarı fazla kullanan öğretmen adaylarının lehine olumlu olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Kabakçı Yurdakul (2011) öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arttıkça teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler şöyledir;

1. Bu çalışmanın sonuçlarının geçerliliğinin test edilmesi için benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışma Sınıf eğitimi öğretmen adaylarına yönelik hazırlanmıştır. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlilikleri incelenmesi yapılabilir.
3. Bu araştırma öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Buna benzer bir çalışma öğretmenler üzerinde de yapılabilir.
4. Bu araştırma konusu nicel araştırma yöntemiyle yapılmasıyla birlikte nitel (gözlem, durum çalışması, görüşme, doküman analizi vb) çalışma ile farklı öğretmen adayları ile tekrar gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışma birbirine coğrafi ve kültürel olarak yakın olan üniversitelerde gerçekleştirilmiştir. Bu konu üzerinde Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerinde de gerçekleştirilerek üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tekrar incelenebilir.

### Kaynakça

- Archambault, L.M. ve Barnett, J.H. (2010). Revisiting technological pedagogical Content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers Education*, 55, 1656-1662
- Archambault, L.ve Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve Çelikiylmaz, D. (2015). Branş öğretmenlerinin teknolojik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2),33.
- Bal, M.S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi(TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2),15-32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2004). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Chai, C.S., Koh, J.H.K., Tsai, C. & Tan, L.L.W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology, *Computers & Education*, 57(1), 1184-1193.
- Creswell, J.W. (2013). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Kabakçı Yurdakul, I. ve Odabaşı, H.F. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli, (Ed: I. Kabakçı Yurdakul), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H.F., Kılıçer, K., Çoklar, A.N., Birinci, G. ve Kurt, A.A. (2014). Ulusal standartlar açısından teknolojik pedagoji eğitime dayalı öğretmen yeterliliklerinin oluşturulması. *Elementary Education Online*, 13(4), 1185-1202.

- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14 (3), 1017-1028.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. ve Dağ, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik içerik bilgisi ve ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 291-306.
- Kurt, S. (2012). Examining teachers use of computer-based technologies: A case study. *Education and Information Technologies*, 18 (4), 557-570.
- Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğu denklemi konusunda geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında matematik öğretimi adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 81-97.
- Lin, T.C., Tsai, C.C., Chai, C.S. & Lee, M.H. (2012). Identifying science teachers perceptions of technological and content knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 325-336.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge, Michigan State University, 1-16.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 223-228.
- Pamuk, S., Ülken, A. ve Dilek, N.Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektiften incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 415-438.
- Sancar Tokmak, H., Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 14(1), 35-51.
- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J. & Shin, T.S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers, *JRTE*, 42(2), 123-140.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- So, H. & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: student teacher integrating. technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (1), 101-116.
- Toker, S. (2005). Öğretmen yetiştirme programının gelecekteki teknoloji kullanımına yönelik teknoloji eğitimi bakımından değerlendirilmesi. I. Burdur Sempozyumu, Burdur, 1053-1056.
- Ünal, E. (2013). *Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz yeterlilikleri arasında ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yanpar Yelken, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Yeşiltaş, E. ve Sönmez, Ö.F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar kullanımı ve bilgisayar tabanlı materyal geliştirme. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I (Ed. Refik Turan)* içinde 388-412. Ankara. Pegem Akademi.
- Yorulmaz, A., Can, S. & Çokçalışkan, H. (2017). The relationship between the pre-service classroom teachers' techno pedagogical instructional competencies and epistemological beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (9), 27-35.





## Öğretime İlişkin Bazı Kavramların Müzik ve Tiyatro Formlarına Dönüştürülmesi Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri<sup>1</sup>

Mustafa YELER<sup>2</sup>

### Öz

Öğretim ve öğrenmenin niteliğini artırmada önemli bir işleve ve öneme sahip olup sahip olan bu çalışmada “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersi aktif öğretme-öğrenme strateji, yöntem, teknik ve materyalleri kullanılarak işlenmiştir. Bu ders kapsamında 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 30 öğrenciyle birlikte, çalışma yaprağı, çalışma kitapçığı, slayt, kavram haritası, bulmaca, video, kukla vb. 2 ve 3 boyutlu öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Ayrıca yine bu çerçevede temel meslek bilgisi derslerinden biri olan öğretim ilke ve yöntemleri ilgili seçilen temel kavramlar ve ilkeler şiir ve senaryo formlarına dönüştürülmüştür. Daha sonra da bu çalışmalar “Eğitim Köyünde Müzik ve Dansla öğreniyorum” adıyla konser ve gösteri olarak sergilenmiştir. Toplamda 104 saat süren bu sürece ilişkin öğrencilerin görüşleri uzman görüşlerine düzenlenmiş yapılandırılmamış görüş alma formuyla yazılı olarak alınmıştır. Öğrenci görüşleri kelime, cümle, paragraf ve anlam boyutu ile ayrıntılı şekilde kodlanmıştır. Anlam bakımından bir araya gelen kodlar birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğrenci görüşlerinin öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri, öğretmenlik mesleği, ekip çalışması ve etkileşim, üretim süreci, müzik, kişisel gelişim ve beceriler duygu ve hisler üzere yedi temel kategoride toplandığı görülmüştür. Sonuç olarak öğrenci görüşlerine göre; yapılan bu çalışmaların katılımcılara öğretmenlik mesleğini sevdirdiği, onların mesleki becerilerine, etkileşim, işbirliği, paylaşma, üretkenlik, sorun çözme, kişisel gelişimlerine katkı getirdiği; farklı duygu ve hisler yaşattığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonuna ilişkin temel kavramları daha etkili ve kalıcı şekilde öğrendikleri gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenen üzerinde etkisi ve kalıcılığı yüksek olan yaşantıya dayalı etkinlikler ve öğrenciyi eğlendiren, rahatlatan ve aynı zamanda öğrenmesini sağlayan öğrenme koşullarının daha çok kullanılması önerilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Öğrenci merkezli eğitim  
Yaparak yaşayarak öğrenme  
Kodlama stratejileri  
Öğretim materyali

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.09.2018

Kabul Tarihi:23.01.2019

E-Yayın Tarihi:13.07.2019

## Student Opinions on Transformation Process of Some Concepts Related to Teaching Principles and Methods into Music and Theater Forms

### Abstract

This study is based on “Instructional Technologies and Material Design” course teaching using active teaching-learning strategies, methods, techniques and materials. Within the scope of this course, 2 and 3 dimensional teaching materials

### Keywords

Student-based education  
Learning through performing,  
Coding strategies,  
Teaching materials

<sup>1</sup>Bu çalışmanın bir kısmı V. International Eurasian Educational Research Congress (EJER) 'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, [myeler@mehmetakif.edu.tr](mailto:myeler@mehmetakif.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6558-2812>

such as work sheets, slides, concept maps, puzzles, videos, puppets have been developed with 30 students studying in Music Teaching Department during the fall semester of 2017-2018 academic year. In addition, the selected basic concepts and principles related to teaching principles and methods, which are among the basic vocational knowledge courses in this framework, have been transformed into poetry and scenario forms. Later on, these works have been presented as concerts and performances in the name of "Learning in Music and Dance in Education Village". The students' views on this process, which lasted 104 hours in total, were taken in written, unstructured interview form arranged according to expert opinions. These views were coded in detail with word, sentence, paragraph and meaning dimensions. According to this, themes were developed by combining the codes that come together in terms of meaning. As a result of the analysis of the data, it was found that the student opinions were collected in seven basic categories, namely teaching-learning activities, qualifications, teaching profession, team work and interaction, production process, music, personal development and skills emotions and feelings. As a conclusion, according to student opinions; these studies have contributed to their professional skills, interaction, cooperation, sharing, productivity, problem solving, personal development, and love of participatory teaching profession; different feelings and feelings. Moreover, it is observed that prospective teachers learn the basic concepts related to teaching more efficiently and permanently. According to these results, in the process of teaching and learning, it is suggested that life-based activities with high impact and persistence on learners in teaching-learning process, and learning conditions that entertain, relax and also help the students in learning should be used more.

## Article Info

Received: 09.20.2018

Accepted: 01.23.2019

Online Published: 07.13.2019

## Giriş

Her geçen gün çoğalan bilgi birikimi, gelişen teknoloji ve karmaşıklaşan yaşam koşulları bireyleri ve toplumları öğretme ve öğrenme süreçlerini daha etkili kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik bireyin neyi öğrenmesi gerektiğinden çok nasıl daha etkili öğrenebileceği sorusuna cevap verme arayışlarını da beraberinde getirmiştir.

Bu arayışlarda bulunan yaklaşımlardan biri de bilişsel kuramcılardır. Bu kuramcılara göre öğrenmede algılama, bilme, kavrama, sezme, bütünlendirme, transfer edebilme, öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurabilme, dönüt-düzeltilme, süreklilik ve sıralama ilkeleri işe koşularak öğrenme gerçekleştirilmelidir (Özden, 2005; Demirel, 2006; Senemoğlu, 2010; Sönmez, 2003). Bu çerçevede bilişsel kuramların sentezi niteliğini taşıyan (Erden ve Akman, 1995) bilgiyi işleme kuramına göre de öğrenme çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi gibi süreçlerden geçerek oluşmaktadır (Fidan, 2006; Ülgen, 1994; Senemoğlu, 2010). Bu nedenle de bilişsel kuramlara göre öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumludur. Kendisine sunulanı olduğu gibi alan değil, onun taşıdığı anlamı keşfeden, bilgiler arasında uygun olanları seçen ve işleyen kişidir (Selçuk, 1996).

Bu açıdan günümüzde eğitimin temel hedeflerinin, insanın nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini nasıl anımsayacağını, nasıl düşüneceğini, kendisini öğrenmeye nasıl güdüleyeceğini ortaya koymak, şeklinde yön değiştirdiğini görmekteyiz. Bu hedeflerin de kendi düşünme süreçlerini işe katarak elde edilebileceği vurgulanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Çünkü eğitimde önemli olan, öğrencinin ipuçlarını kendi kendisine bulmasına olanak verecek stratejileri kazandırmaktır. Böylece, öğrencinin kendi kendisine öğrenen ve bağımsız düşünen bir birey olması sağlanabilir (Gagne ve Driscoll, 1988).

Bu amaçla eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda, "aktif öğrenme", "problem çözme becerisi" ve "düşünme" gibi olgular önem kazanmış, öğrencinin proje üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama, performans görevi, ürün dosyası oluşturma vb. gibi öğrenci etkinliğine dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan öğrencileri güdüleyen ve sorumluluk almalarını sağlayan bir öğretim ortamının yaratılmasında ise bu amaca hizmet eden öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (Fer, 2009; Çivi, 2002; Yeşilpınar Uyar ve Doğanay; 2018). Öğrenci merkezli eğitim olarak isimlendirilen bu

yaklaşımına göre öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler; neyi nasıl öğreneceklerini belirleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmede söz sahibidir. Öğrencinin, öğrenme sürecine aktif ve sorumlu katılımcı olmasını gerektiren bu tür uygulamalarda; öğrenciler araştırmaları için bilgi kaynaklarını kendileri kullanırlar. Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Bu nedenle etkin bir biçimde bu sürece yön vermek, süreci değerlendirmek ve daha etkili duruma getirmeye yönelik önlemleri almak, öğrencinin en önemli sorumlulukları arasındadır (Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım, 1996). Bu temel sorumlulukları öğrencinin kendisine vererek bireyin kendisinin aktif olarak yaşantı geçirmesini sağlamak, daha etkili öğrenme ürünleri oluşturmasına yol açar (Walkin, 1992, Schroeder, Scott, Tolson, Huang ve Lee, 1997; Senemoğlu, 2018).

Çünkü öğrenciler bu süreçte değişik kaynaklardan bilgi bulma, toplama ve bu bilgileri düzenlemek için öğrenciler ve öğretmenler oldukça çaba gösterirler. Öğrencilerin bilgilerini örgütlemeleri ve sunmalarına önem verilir. Öğrenciler projelerinde bireysel ve grup sorumluluğu taşırlar. Her öğrenci farklı konuda ama birbiriyle ilgili ve grup projesine katkıda bulunacak biçimde çalışır. Öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar, bilgileri paylaşırlar ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar (Ward ve Tiessen, 1997; Felder ve Brent, 1997; Weimer, 2002; Açıköz, 2003; Bújez ve Mohedo 2014). Bir başka deyişle birey, çevredeki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, onları arama eğilimindedir ve etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam verir. Böylece öğrenciler düşünme yanında gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler (Hedges, Yalın ve Özdemir, 1996). Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, başka bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı duruma getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1994). Nitekim Başaran'ın Meriam ve Caffarella'dan (1999) aktardığına göre; etkili bir öğrenmede, bilginin öğretenden öğrenene aktarılamayacağı ancak öğrenenler tarafından aktif bir biçimde kazanılıp kendileri tarafından inşa edileceği ileri sürülmektedir. Belirli bir deneyimden çıkarılan anlamın kişiye özel olduğu ve eğer kişi bir tartışmaya katılır ya da problem çözerken sosyal olarak ilgilenirse bilginin artarak genişleyeceği belirtilmektedir (Başaran, 2004). Başka bir ifadeyle öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir yolu da yaparak öğrenmektir (Schank, 1995).

Alanyazında öğrenci merkezli yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan uygulamaların öğrencilerin ders başarılarını artırdığı ve öğrencilerin derslere ve öğrenme etkinliklerine yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği, öğrenmeyi daha uzun süreli olduğu vb. sonuçlar çok sayıda araştırma tarafından ortaya konmuştur (Sezer ve Tokcan; 2003; Wu ve Tsai, 2005; Köseoğlu, 2005; Aykac, 2005; Weir 2005; Graham, 2006; Darling-Hammond, 2008; Durna, 2009; Koçak, 2010; Camcı, 2012; Topan, 2013; Ebret, 2015; Ural ve Bümen, 2016; Özbayraktar, 2016). Y yaparak yaşayarak öğrenmenin etkililiğini ortaya koyan bu çalışmalar ışığında öğretmen adaylarının hem yaparak yaşayarak öğrenmeye sürecine ilişkin bazı becerileri kazanması ve bunları etkili olarak kullanmasına hem de bireysel öğrenmelerini daha etkili hale getirmesine hizmet edeceği düşünülerek Müzik Eğitimi Anasanat dalındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde bir yıl önce işlenen “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde geçen bazı kavram ve ilkeler müzik ve tiyatro formlarına dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme süreci, öğrenci merkezli yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bir dersin öğretim süreciyle ilgili temel kavramları müzik ve tiyatro formları kullanarak öğrenmelerinin görüşlerini değiştirip değiştirmediğini ve yaşadıkları deneyimlerin niteliği belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “öğretime ilişkin bazı kavramların müzik ve tiyatro formlarına dönüştürülmesi sürecine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada öğrencilerden aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
- Ekip çalışması ve etkileşim ile ilgili görüşleri nasıldır?
- Materyal üretim süreci ile ilgili görüşler nasıldır?
- Müzik ögesi hakkındaki görüşleri nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışma için Öğretim Teknolojileri ve Materyal tasarımı dersinin uygulama süreci “Eğitim Köyünde Müzik ve Dansla Öğreniyorum” başlığı altında öğrenci merkezli öğretme-öğrenme etkinlikleriyle örgütlenmiştir. Araştırma süreci ön deneme modellerinden tek grup öntest sontest deseni ile düzenlenmiştir. Araştırma verileri ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak öğrenci görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için araştırmacının kontrolünde uygulamaları gerçekleştirilen desenlerden biri olan tek grup öntest- sontest desende; bağımsız değişkenin uygulanmasından önce ve sonra ölçme işlemleri yapılır. Bu ölçmeler arasında ise denel işlem uygulanır (Karasar, 2003; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak; Erkan Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011). Söz konusu deneysel desenin ve veri toplama yönteminin uygulanması Tablo 1.de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmada kullanılan araştırma modeli ve veri toplama yöntemi

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Müzik bölümü 3.sınıf öğrencileri	Ön görüşme (Yapılandırılmamış Görüşme formu)	Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin bazı öğrenci merkezli etkinliklerle kavram ve ilkelerin müzik ve tiyatro formuna dönüştürme çalışmaları (14 hafta)	Son görüşme (Yapılandırılmamış Görüşme formu)

Tablo 1.de görüldüğü gibi katılımcılardan uygulama öncesi ve sonrası yapılandırılmamış görüşme yoluyla yazılı görüşleri alınmıştır. Bu iki görüşme formu uygulaması arasında 14 hafta süresince Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin bazı kavram ve ilkelerin müzik ve tiyatro formuna dönüştürme çalışmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Müzik öğretmenliği 3.sınıfındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde 11 erkek, 19 kadın olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubun seçiminde Merriam’ın (2013) uygun örnekleme (çalışma grubunun seçimi) koşulların ne olduğuna bağlıdır. Zamana, paraya, yere, konumun kullanılabilirliğine ya da cevaplayanlara dayalı örneklem seçebilir görüşü esas alınmıştır. Bu çerçevede katılımcılar çalışmasının amacına uygunluğu doğrultusunda müzik bölümündeki eğitimleriyle kazandıkları birikim ile müzik alanında sahip oldukları kişisel becerileri dikkate alınarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri yapılandırılmamış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında kullanılan bu görüş alma formunda uzman görüşleri ile geliştirilen ve araştırmanın alt problem olarak tanımlanan dört soruya yer verilmiştir. Çalışma sonunda da benzer sorularla oluşturulmuş form tekrar uygulanmıştır.

### Uygulama Süreci

Öğretim İlke ve Yöntemlerine ilişkin bazı kavramlarının müzik ve tiyatro formlarına dönüştürülmesi süreci Tablo 2’ de görüldüğü gibi planlanmış ve uygulanmıştır.

**Tablo 2.** Çalışma takvimi ve öğretme-öğrenme sürecinde yapılan çalışmalar

Hafta	Çalışma Süreci	Süre (D. saati)	Mekan
1 Açıklama	Ders öğretim sürecini tanımlama ve açıklama	4	
2-3 Planlama	Ön görüşmenin yapılması Çalışmaları planlanma ve konuları belirleme (İpucu, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltilme, hedef ve hedef alanları, içerik, Tam öğrenme modeli, öğrenci nitelikleri vb. durumların belirlenmesi) Öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin temel kavramları hatırlatılması Üzerinde çalışılacak kapsamın (kavramların) belirlenmesi	8	Derslik (Sıra oturma düzenli 4sınıf)
4-7 Araştırma- inceleme ve Üretim Süreci	Literatür taraması / söz ve senaryo yazma Şarkı formuna dönüştürme ve rollerin belirleme	16	Çok Amaçlı Salon (50x25 m. Serbest çalışma alanı)
8-13 Provalar- Sahneleme	Grupların çalışmaları ve prova yapma Genel prova Sahneleme	76	Çok Amaçlı Salon Sinema salonu Konferans ve Sergi Salonu
14 Değerlendirme	Son görüşme-değerlendirme	4	Derslik

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmanın başlangıcında ön görüşme gerçekleştirilerek katılımcıların yazılı görüşleri alınmıştır. Daha sonraki aşamada Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım dersinin öğretim ve uygulama süreçleri hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. İki ve üçüncü haftalarda müzik ve tiyatro formuna dönüştürülecek öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin öncelikle hedef, hedef alanları, öğretim ilkeleri, içerik, ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt-düzeltilme, öğrenci nitelikleri, Tam Öğrenme Modeli, Çoklu Zekâ alanları ile ilgili temel kavram ve ilkeler araştırmacı tarafından belirlenerek öğrenci gruplarına dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan bu kavram ve ilkeler çerçevesinde bir önceki yıl aldıkları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi konuları araştırmacı tarafından hatırlatılmıştır. Dördüncü ve beşinci haftalar öğrenci grupları kendi konularıyla ilgili literatür taraması yaparak ilgili kavram ve ilkelerin temel özelliklerini belirlemiştir.

Bu işlemden sonra yine aynı haftalarda belirlenen özellikler çerçevesinde şiirleştirmeler, şarkı sözü, oyun ve senaryolar yazılmıştır. Altı ve yedinci haftalar yazılan sözler popüler olmuş uygun şarkı formlarına uyarlanmıştır. Diğer taraftan metinler belirlenen roller çerçevesinde tiyatro formuna belirlenmiştir. Sekizinci haftadan on üçüncü haftaya kadar çalışmalara önce grupların kendi içlerinde, daha sonra tüm grupların katıldığı bütüncül provalar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise iki kez genel prova ve nihai sahneleme çalışması yapılmıştır. Sahneleme çalışmasından sonra ise katılımcılarla son görüşme gerçekleştirilerek yazılı görüşleri alınmıştır. Bu çalışmalar, 28 saati açıklama, planlama, araştırma ve üretim süreçleri için; 24 saati ders içi, 52 saati de ders dışı toplam 76 saat olmak üzere dönem boyunca genel toplamda 104 ders saatlik bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar için mekân olarak ise önceleri sınıf ortamı, daha sonra ise amaçlı salon, ses düzenine sahip sinema salonu ve gerçek sahne kullanılmıştır. Söz konusu bu çalışmalar “Eğitim Köyünde Müzik ve Dansla öğreniyorum” konser ve gösteri olarak herkese açık şekilde sergilenmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Yukarıda özellikleri açıklanan veri toplama aracıyla alt problemler doğrultusunda katılımcılardan yazılı olarak toplanan veriler araştırmacı dışında bir uzmanın daha yer aldığı süreçte her bir katılımcının yazılı görüş alma formuna verdikleri cevaplar madde madde incelenmiştir. Her maddeye ilişkin kodlar belirlenmiştir. Ortak olan kodlar bir araya getirilmiş ve yedi tema altında toplanmıştır. Bu temalar, öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri; öğretmenlik mesleği; ekip çalışması ve etkileşim; üretim süreci; müzik, kişisel gelişim ve beceriler olarak isimlendirilmiştir. Her bir koda ilişkin görüşlerin

frekans ve yüzdeleri alınarak bulgular tablolar üzerinden yorumlanmıştır Verilerin çözümlemelerine ilişkin tutarlılık katsayısı için ise Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Buna göre çözümlenen verilerin güvenilirlik katsayısı  $[60 / (60+6)] \times 100 = ,90$  olarak bulunmuştur.

### Bulgular

Verilerin analiz sonucunda toplam yedi tema belirlenmiştir. Söz konusu bu temaların isimleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Tema isimleri ve numaraları

Tema no	Tema adı
1.	Öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri
2.	Öğretmenlik mesleği
3.	Ekip çalışması ve etkileşim
4.	Üretim süreci ile ilgili görüşler
5.	Müzik
6.	Kişisel gelişim ve beceriler
7.	Duygu ve hisler

Tablo 3'de yer alan temalar ve bu temaların her birine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda ayrı ayrı ele alınmıştır.

**Tablo 4.** Öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri temasına ilişkin bulgular

	Uygulama öncesi görüşleri			Uygulama sonrası görüşler	
	Frekans (f)	Yüzdellik (%)		Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Öğrenci pasifliği	15	50	• Yapararak-yaşayarak öğrenme etkinlikleri oluşturma	19	63
Ezber yöntemi	12	40	• Eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma	19	63
Tekdüze eğitim uygulamaları	8	27	• Öğrenmede öğrenci aktifliği sağlama	18	60
			• Çok sayıda duyu organı kullanma	16	53
			• Öğretimde materyal kullanma	12	40
			• Öğrenmeyi kolaylaştırma	12	40
			• Konuları (bilgileri) somutlaştırma	11	37
			• Öğretimde çeşitlilik yaratma (farklı öğretme-öğrenme yolları kullanma)	8	27
			• Öğrenciye göre etkinlikler düzenleme	7	23
			• Özgür ve kontrollü ortam sağlama	3	10
			• Kitaba bağlı kalmama	3	10

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri temasında katılımcıların % 63'ü yaparak yaşayarak öğrenme ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma; % 60'ı öğrenmede öğrenci aktifliğini sağlama, % 53'ü çok sayıda duyu organı kullanma, % 40'ı öğrenmede materyal kullanma ve öğrenmeyi kolaylaştırma etkinliklerinin gerekliliğinin farkına vardıklarını belirtmektedir. Ayrıca yine katılımcıların % 37'si konuların (bilgilerin) somutlaştırılmasını, % 27'si farklı öğretme-öğrenme yolları kullanılmasını (öğretimde çeşitlilik sağlama); %10'u özgür ve kontrollü ortam sağlanmasını ve kitaba bağlı kalınmamasını vurgular yönde görüş belirtmişlerdir.

Bu tema ile ilgili olarak çalışma öncesinde katılımcıların %50'si öğretme öğrenme öğrencilerin pasif olduğunu, %40'ı öğrenmede ezberleme yolunun kullanıldığını, % 27'si ise tekdüze eğitim uygulamalarının varlığını ifade etmişlerdir.

Bu çerçevede katılımcıların görüşleri uygulama öncesinde bu tema ile ilgili olarak geleneksel ve öğretmen merkezli eğitim uygulamalarının olumsuz yönlerini yansıtırken; uygulama sonrasında ise bu görüşlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerin öğrenci merkezli ve öğrenmenin niteliğini olumlu yönde geliştirecek niteliklerin farkına vardıklarını belirtir duruma gelmiştir. Bu tema ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“...alışagelmışsin dışına çıkmak, monotonluktan uzaklaşmak, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilediğinden derse katılımın artması, çocuğun kendisini ve çevresini keşfetmesi, merak duygusunu gidermesi, gözlem ve araştırma yapması ve bulunduğu ortama uyum sağlaması açısından olumlu olduğunu düşünüyorum.” (ö17)

“...bir sınıfta 40 öğrenci varsa en az 40 farklı düşünce ve öğrenme yolu olduğunu ve bunlara uygun materyal seçmem gerektiğini anladım” (ö24)

“...öğretimi alışagelmışliğin dışına çıkaran öğrenirken eğlenmeyi, aslında eğlenerek daha iyi öğrenildiğini bize gösteren müzik alanının teknikleri ile öğretime yönelik bilgileri harmanlayıp uygulamaya koyma fırsatı veren bir ders oldu.” (ö26)

“... Herkes daha iyi öğrenmek istiyorsa kendi bulduğu yöntemlerle öğrenebilir, belki dansla, belki ritimle belki de mırıldanarak.” (ö15)

“...meslek hayatımızda öğrencilerimize, evde çocuklarımıza anlaşılmaz ve karmaşık konuları en güzel fikirlerle nasıl somutlaştıracağımızı öğrendik...” (ö2,ö13,ö29)

“...Öğrenme sürecindeki aşamaları uygulamalı bir şekilde öğrendik.” (ö13)

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin nitelikleri teması ile ilgili olarak katılımcılar çalışma öncesi öğretmen merkezli uygulamalara ait özellikleri belirtirken, çalışma sonrasında öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinin gerekli ve önemli olduğunu fark ettikleri, öğretim uyumlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiğine dair farkındalık kazandıklarını anlaşılmaktadır. Bu anlamda gerçekleştirilen etkinlik ve etkileşimlerin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Öğretmenlik mesleği temasına ilişkin bulgular

Uygulama öncesi görüşler	Uygulama sonrası görüşler	Frekans	Yüzdelerik
		(f)	(%)
Çalışma öncesi görüş belirlenmemiştir.	Öğretmenlik mesleğini sevmek	20	67
	Mesleki sorumluluklarını yerine getirme	17	57
	Olumlu öğretmen tutumlarının farkına varma	14	47
	En iyi şekilde ve farklı öğretime kaygısı duyma	8	27

Tablo 4’te görüldüğü gibi Öğretmenlik mesleğine yönelik bu temada çalışmalar sonunda katılımcıların % 67’si öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiğini, %57’si mesleki sorumlulukları yerine getirme bilinci kazandığını, %47’si olumlu öğretmen davranışlarının farkına vardıklarını, % 27’si de daha iyi ve farklı öğretime kaygısı duydıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcıların çalışma öncesi görüşlerinde bu tema ile ilgili verilere rastlanmamıştır. Öğretmenlik mesleği teması ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...öğretmen adayı olarak meslek bilgimi genişletmek gözlem yaparak, deneyerek öğrenciye derisi nasıl işlemem gerektiğini fark ettim “ (ö7)

“...öğretmen adayı olarak üzerinde çalışmam gereken birçok konu olduğunu anladım .» ö3

“...kendime özgü öğretim yolları kullanan ve kuralcı olmayan bir öğretmen olmam gerektiğini anladım...” (ö1)

“...meslek hayatıma yönelik pek çok şeyde alternatif düşünmeye başladım.”ö18

“...Bir öğretmen adayı için herkesten aynı tepkileri beklemenin son derecede yanlış olduğunu, insanların farklılık gösterebileceğini deneyimleyerek öğrenmek, bununla ilgili davranış değişikliğini görmek benim için önemli ve tatmin edici oldu... ö14»

“...anladım ki, her öğrenci farklı öğrenir... öğretmen buna göre materyal dans, müzik ve gösterilerle yaratıcı fikirler oluşturmalı.” ö5

«...mesleki hayatıma başladığımda bu bilgileri mesleğimi en iyi şekilde sergileyeceğimizi düşünüyorum.” 20

“...ben bu mesleği yapabilirim dedirten bir ders oldu” ö28

“...öğrenciye neyi, nasıl öğretebilirim endişesi içindeyim.”ö24

“...bir öğretmen öğrenciye kolay ve anlaşılır bir şekilde bilgi vermeye çalışmalıdır.” ö30

Öğretmenlik mesleği temasında katılımcılar çalışma öncesi herhangi görüş ortaya koymazken, çalışma sonrasında öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak temel sorumluluk ve becerileri yerine getirme, mesleği sevdirmeye, olumlu tutumlar geliştirmede katkılar sağladığından söz etmektedirler. Katılımcılarda bu bakış açısının oluşmasında dönem süresince gerçekleştirilen deneyimlerin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Ekip çalışması ve etkileşim temasına ilişkin bulgular

Uygulama öncesi görüşleri	Uygulama sonrası görüşler		
	Frekans (f)	Yüzdelik (%)	
Çalışma öncesi görüş belirlenmemiştir.	• Sorumluluk alma	20	67
	• Kaynaşma (yakınlaşma)	16	53
	• Yardımlaşma ve dayanışma (işbirliği)	15	50
	• Görüş paylaşma (fikir alışverişi)	15	50
	• Tartışma ve karar verme süreçlerine katılma	14	47
	• Birlikte hareket etme	11	37
	• Birbirimizi dinleme	8	27
	• Düşünce ve çözüm çeşitliği sağlama	8	27
	• Kişilere / birbirimize güven duyma	7	23
	• Görev dağılımı yapma (işbölümü)	7	23
	• Bağlılık duygusu ve destek olma	6	20
	• Çalışma disiplini kazanma	4	13
	• Zamanı etkili ve verimli kullanma	2	7

Ekip çalışması ve etkileşim teması ile ilgili olarak çalışmalar süresince katılımcıların % 67'si sorumluluk alma, %53'ü kaynaşma (yakınlaşma), % 50'si yardımlaşma ve dayanışma (işbirliği) ve görüş paylaşma (fikir alışverişi), % 47'si tartışma ve karar verme süreçlerine katılma, %37'si ise birlikte hareket etme gibi ekip çalışmasını ve sosyal etkileşimi güçlendirici deneyimler kazandıklarını belirtmektedir.

Yine ekip çalışması ve etkileşim teması kapsamında öğretmen adaylarının % 27'si birbirlerini dinleme ve düşünce (çözüm) çeşitliği sağlama, % 23'ü kişilere / birbirlerine güven duyma ve işbölümü yapma, % 20'si birbirlerine bağlılık duygusu ve destek olma, % 13'ü çalışma disiplini kazanma, % 7'si de zamanı etkili ve verimli kullanma davranışlarını gösterdiklerini ifade etmektedirler. Çalışma öncesinde bu tema ile ilgili görüş belirtilmemiştir.

Ekip çalışması ve etkileşim teması ile ilgili olarak çalışma öncesi öğretmen adaylarından görüş elde edilemezken çalışma sonrasında ise sorumluluk, işbirliği, fikir alışverişi, tartışma ve karar verme, güven vb. ekip çalışmalarının taşınması gerekli davranışları gösterdikleri ifade edilmektedir. Katılımcıların görüşlerine yansıyan ve davranış olarak ortaya koyduklarını söyledikleri bu olumlu kazanımlar, çalışmalar süresince kendilerinin ekip çalışması ve etkileşiminin niteliğini doğrudan etkileyen yaşantıları geçirdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu tema ile ilgili olarak katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...şarkı seçimlerini konuşmak, hangi konuyu nasıl yapacağımızı tartışmak, giyeceğimiz kıyafetleri düşünmek... hepsinin ayrı bir güzel bir yeri vardı, çok eğlenceliydi.(ö1)

“...çalışma sayesinde birlikte olmayı, birbirimizi dinlemeyi, fikirler vermeyi, birlikte doyusya eğlenmeyi öğrendik. tiyatro ekibine çok güldük, şarkılarla öğrendik, şiirlerle coştuk, oyun havaları çaldığında yerimizde duramadık ..(ö21)

“...bilindiği gibi çoğu sınıflarda birlik yoktur, bizim sınıfta da yoktu. sınıf olarak ilk defa bir etkinlik yaptık ve güzel dönütler aldık... (ö7)

“...bir konu başlığı altında birlikte düşünmemizi, farklı farklı fikirler üretmemizi ve birlikte sonuca gitmemizi sağladı ...» (ö9 )



“...bu etkinliği hazırlarken ekip çalışması yaptık ve herkes gösteride olan karakterler hakkında fikirlerini beyan edip ortaya bir senaryo çıkardık. Birlikte çalışma bizi birbirimize çok kaynaştırdı ve konularımızı öğretmede kolaylık sağladı... ortaya çıkan fikirler üretme sürecini oluşturdu...(ö26)

«...bu etkinlikleri hazırlarken ve sahnede sunma sürecine kadar heyecan içindeydik ve çalışmalarda kendimizi motive edip ortaya bir şeyler çıkarma düşüncesi içerisindeydik...(ö5)

“...iş bölümü, paylaşım yardımlaşma konusunda öğrendiğim, aktarabileceğim bilgilere sahip oldum.”(ö8, 13)

**Tablo 7.** Üretim süreci temasına ilişkin bulgular

Uygulama öncesi görüşleri	Uygulama sonrası görüşler	
	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Çalışma öncesi görüş belirlenmemiştir.	• Araştırma- düşünme	25 83
	• Şarkılara uyarlama	24 80
	• Konuyu şirleştirme	18 60
	• Oyunda rollere bürünme	15 50
	• Basit malzemeleri kullanma	13 43
	• Alışılmışın dışına çıkma	13 43
	• Çok yönlü düşünme ve hayal gücünü kullanma	10 33

Tablo 6’da görüldüğü gibi üretim sürecinde katılımcıların %83’ü araştırma ve düşünme, %80’i şarkılara uyarlama, % 60’ı konuları şirleştirme, %50’si tiyatro rollerine bürünme, % 43’ü basit malzemeleri kullanma ve alışılmışın dışına çıkma davranış ve işlemlerini yaşadıklarını; %33’ü ise çok yönlü düşünme ve hayal gücünü kullandıklarını dile getirmektedir.

Bu tema altında da katılımcılardan çalışma öncesi görüş alınmamıştır. Çalışma sonrasında ise yaparak yaşayarak öğrenmenin doğasında en temel özelliklerden olan araştırma-düşünme, problemle bahsetme, çözüm yolları arama, sıra dışı olma vb. eylem ve süreçlerin vurgulandığı görülmektedir. Bunda da katılımcıların geçirdiği süreç ve etkileşimlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu tema ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

«...Bir müzik öğretmeni adayı olarak bilgi öğretmeyi eğlenceli şekilde yapmada diğer branşlara göre daha şanslı olduğumu anladım.» (ö6)

«...yaratıcılığın ne kadar önemli olduğunu, eğlenerek öğrenmenin her yönden kolaylık sağladığını fark ettim.»(ö13)

«...ekip ruhu ve çalışma azmimiz sayesinde birbirimizi dinleyerek düşüncelerimizi önemseyerek üretim sürecindeki sıkıntılarımızı aşmaya çalıştık.ö10

«...konulara ilişki bilgileri en açık şekilde düzenleyerek herkesin bildiği şarkılara dönüştürdük” (ö5 ö9, ö11, ö18, ö25)

«...mutlu ve güzel prova, sahne süreci oldu ve kendimizi iyi hissettiğimiz için konuları etkili öğrendik” (ö15)

«...üretim sürecinde hayal gücümüzü kullandık.» (ö13, 24)

«...bir konuya bir tek bir açıdan değil her alandan yaklaşabileceğini, ...»(ö3)

«...insanlarla olana iletişimimizi güçlendi kendimi daha iyi ifade eder olduk.(ö12)

«...fikirlerimizi dile getirirken daha özgüvenli olduk”(ö22)

«...bir şeyleri yapabiliyor olmak kendimize olan güveni de artırdı.ö9

«...bu çalışmalar sonundan üretken olabilmeyi öğrendim.»(ö8)

«...kendi adıma kazanımlarımı dile getirecek olursam rol yapma bakımından özgüvenim yeteri kadar yoktu ve bu etkinlik bana bu özgüveni kazandı.» (ö6)

«...tasarlamak, uygulamak başta kulağa zor gelse de üretebilmek keyif verici.» (ö19)

**Tablo 8.** Müzik temasına ilişkin bulgular

Uygulama öncesi görüşleri	Uygulama sonrası görüşler	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)
Çalışma öncesi görüş belirlenmemiştir.	• Müziğin hayatımızdaki rolü /yerini daha çok kavrama	22	73
	• Müziği öğretim aracı olarak kullanma (Öğrenmeyi kolaylaştırma )	20	67
	• Müzik eğitimi anlayışı ile ilgili farkındalık kazanma	18	60
	• Müziği sevdirmeye	15	50

Müzik teması ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarının % 73 Müziğin hayatımızdaki rolü / yerini daha çok kavradıklarını; % 67'si müziği öğretim aracı olarak kullanma müziğin öğrenmedeki rolünün farkına vardıklarını; % 60'ı müzik eğitimi anlayışı ile ilgili farkındalık kazandıklarını; %50 'si de müziği sevdirmeye gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir (Tablo 7).

Müzik Temasında da çalışma öncesi veri elde edilememiştir. Çalışma sonrasında ise katılımcılar bu çalışmalar sayesinde müziğin hayatımızdaki rolü / yerini daha çok kavradıklarını, müziği öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğretim aracı olarak kullanabileceklerine dair farkındalık kazanmaları önemli kazanımlar olarak değerlendirilebilir. Özellikle bu düşünceleri müzik eğitimi üçüncü sınıf öğrencilerince ( bir başka deyişle o güne kadar kazanmış olmaları gereken kişilerce) dile getirilmesi oldukça anlamlı bulunmuştur. Müzik temasına yönelik bazı öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

«...Müzik, eğitim anlayışımı değiştirdi, müziği sadece öğretmek için değil diğer derslerin konusunu da şarkılara uyarlayıp çocukların zihinlerinde kalıcı olmasını sağlayabileceğimi gördüm...» (ö1, ö8)

«...Bu sayede oyun ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi kavrayabilecek müziğin unsurları olan ses ve ritim kavramlarını kavrayabilecek, topluluk karşına çıkarak özgüvene sahip olacak birlikte çalışıp üretecek, gruba uyum sağlama özelliği kazanacaktır...» (ö7)

«...Müzik duygusal anlamda da insanı farklı yönde etkiler, müziksiz dünya eksiktir. Müzik kendimizi iyi hissetmek ve ruhumuzu dinlendirmek için her an başvurabiliriz. Bir dersi çalışırken bile müzikle çalışabiliriz, daha iyi anlayacağımıza eminim...»(ö19)

«...Müzik yoluyla öğrenilen bilgi... Bilgiyi öğretmek veya alıcıya iletme sürecinde daha etkili ve kalıcılığı uzun yıllar koruyacak bir yöntem... bu etkinlik aslında bilgiyi öğrenmenin ve kalıcılığını korumanın zor olduğunu öğretti...» (ö6)

«...Öğrenci aslında farkında olmadan tekrar ettiği bir şeyi belleğine yerleştiriyor. Bunun için bilinen bir şarkıyı ders konusuna uyarlamak mantıklı geldi.» (ö25)

**Tablo 9.** Kişisel gelişim ve beceriler temasına ilişkin bulgular

Uygulama öncesi görüşleri	Uygulama sonrası görüşler	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)
Çalışma öncesi görüş belirlenmemiştir.	• Kararlı ve sabırlı olma	22	73
	• Özgüvenli davranma	20	67
	• Yaratıcılık –Hayal gücü –Farklı düşünme	20	67
	• Kendini ve yeteneklerini tanıma	18	60
	• Üretken olma	16	53
	• Kendini geliştirme	14	47
	• Çekinmeme- utanmama	14	47
	• Araştırma isteği duyma	10	33
	• Fedakarlık	10	33
	• İşine özen gösterme	7	23

Tablo 8'de olduğu gibi kişisel gelişim ve beceriler konusunda katılımcıların % 73'ü kararlı ve sabırlı olma; % 67'si özgüvenli davranma ve yaratıcı ve farklı düşünme, hayal gücünü kullanma; % 60'ı kendini ve yeteneklerini tanıma; %53'ü üretken olma; % 47'si kendini geliştirme ve çekinmeme-

utanmama davranışlarını kazanma; % 33'ü araştırma isteği duyma ve fedakârlık; % 23'ü işine özen gösterme gibi davranış ve özellikleri yaşayarak yerine getirdikleri ifade edilmektedir. Bu tema konusunda çalışma öncesinde görüş elde edilememiştir.

Kişisel gelişim ve beceriler teması ile ilgili olarak katılımcılar çalışma öncesi görüş belirtirken çalışma sonrası ortaya koydukları görüşlerde kararlı, özgüvenli, hayal gücü, yaratıcılık, yeteneklerini tanıma vb oldukça olumlu davranışlar geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu davranışların ortaya konmasında öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin bazı kavramlarının müzik ve tiyatro formlarına dönüştürülmesi sürecindeki yaşantıların etkili olduğu söylenebilir. Bu tema ile ilgili öğretmen adaylarının dile getirdiği bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

“...kendime olan güvenim artırdı sahneye çıktığımda duyduğum heyecan daha güçlü olmamı sağladı.» (ö1)

«...Kendine güvenen, emin adımlarla yürüyen tekdüzelikten çıkmış biriyim artık.» (ö11)

«...Bazen çekingen bir yapıya sahip olabiliyorum ve konuşurken utanabiliyorken bu çalışma sayesinde sorunlarımı aştım..” (ö26)

«...İnsanlarla olana iletişimimiz güçlendi, kendimi daha iyi ifade eder oldum.. (ö4)

«...Fikirlerimizi dile getirirken daha özgüvenli olduk ..”( ö12, ö19)

«...Bir şeyleri yapabiliyor olmak kendimize olan güveni de artırdı...(ö21)

«...Bu çalışmalar sonundan üretken olabilmeyi öğrendim... (ö8)

«...Kendi adıma kazanmalarımı dile getirecek olursam rol yapma bakımından özgüvenim yeteri kadar yoktu ve bu etkinlik bana bu özgüven kazandırdı... (ö16)

«...Daha verimli, daha disiplinli nasıl çalışır onu öğrendik.» (ö6)

«...Kendi yeteneklerimi ve bilgilerimi kullanarak daha üst seviyelerde, iyi çalışmalar ortaya koyabileceğimi anladım...» (ö10)

**Tablo 10.** Duygu ve hisler teması ile ilgili bulgular

Uygulama öncesi görüşleri		Uygulama sonrası görüşler	
		Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Çalışma öncesi görüş belirlenmemiştir.	1. Olumlu		
	• Takdir edilme /beğenilme	25	83
	• Olumlu eleştiriler alma	23	77
	• Başarım duygusunu tatma	20	67
	• Hırs yapma	18	60
	2. Olumsuz		
	• Umutsuzluğa kapılma	15	50
	• Karar verememe	12	40
	• Fikir çatışması yaşama	10	33
	• Çözüm üretmememe	8	27

Duygu ve hisler temasındaki görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır (Tablo 9). Yine bu tabloda görüldüğü gibi katılımcıların olumlu duygu ve hisler olarak % 83'ü takdir edilme / beğenilmeyi; %77'si olumlu eleştiriler almayı; %67'si başarıma duygusunu tatmayı; %60'ı ise hırs yapma davranışlarını yaşadıklarını belirtilmektedir. Öte yandan olumsuz duygu ve hisler olarak ise bu süreçte öğretmen adaylarının % 50'si umutsuzluğa kapıldığını; %40'ı karar veremediğini; %33'ü fikir çatışmaları yaşadığını; %27'si de çözüm üretmediğini dile getirilmektedir (Tablo 9). Bu temada da öğretmen adayları çalışma öncesi görüş belirtmemiştir. Çalışma sonunda ise katılımcılar süreçte yaşadıklarına ilişkin olumsuz durumlar ve bunların neden olduğu olumsuz duygular; çalışma sonunda da ulaşılan başarının yaşattığı olumlu duyguları dile getirilmektedir. İfade edilen bu görüşler aslında yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin kendilerini ne denli etkilediğinin bir itirafı şeklinde değerlendirilebilir. Katılımcıların bu tema ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

«...aldığımız dönütlerden sonra “biz bu işi iyi yapıyoruz” diyebildik...» (ö1, ö8, ö23)

- «...eğlendim, aynı zamanda öğrendim,...» (ö3,ö11,ö18,ö27  
 «...olumsuz bir eleştiri almadım, ama çok güzel övgüler aldım...» (ö2)  
 «...olumlu tepkiler bizi daha yüceltti...» (ö14, ö25)  
 «...ve başardığımızı inanıyorum...» (ö19)  
 «...toplumun beğenisini kazanmanın doyumuna ulaşmanın mutluluğunu yaşadım...» (ö10)  
 «...yaptığımız bir işe böylesine alkışlar almak mutluluk vericiydi, doğrusunu söylemek gerekirse duygulandım...» (ö6)  
 «...bu sürecin olumsuz tarafı hazırlıkların yorucu olmasıydı...» (ö26)  
 «...fikir ayrılıklarından dolayı çalışmamızı hangi yönde iletmemiz gerektiğine karar verememekten sıkıntılar yaşadık...» (ö10)  
 «...yeri geldi üzüldüm, yeri geldi çalışma arkadaşlarıma kırıldım ama yine de bu duygu değişiklikleri arkadaşlık ilişkileri sanılanın aksine daha da güçlendirdi...» (ö18)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenci merkezli yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan bu çalışmaların sonunda;

- Öğretmen adaylarına öğretme-öğrenme sürecinin taşınması gerekli temel özellikler, bu süreçte nerelere dikkat etmeleri gerektiği konularında katkı getirdiği,
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak temel sorumluluk ve becerileri yerine getirme, mesleği sevdirmeye, olumlu tutumlar geliştirmede katkılar sağladığı;
- Ekip çalışması ve etkileşim açısından öğrencilerin işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal özelliklerini geliştirdiği; öğrencileri birbirlerine daha çok yakınlık sağladı,
- Ürüne dönüştürme sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini, bu süreçte araştırma, düşünme, vb işlemleri kazandırdığı,
- Müziğin hayatımızdaki rolü /yeri, müziği öğretim aracı olarak kullanma ve öğrenme üzerindeki etkisi konusunda farkındalık kazandırdığı,
- Kişisel gelişim ve beceriler temasında kendini tanıma, özgüven kazanma, üretkenlik vb. özellikleri geliştirmede olumlu katkılar sağladığı,
- Duygu ve hisler temasında ise olumlu duygulardan güç alma, olumsuz duygular ile de başa çıkma konusunda deneyimler yaşattığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar, alanyazında farklı branşlarındaki yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri ile ilgili araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu bu çalışmalarda öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını artırmada ve ders etkinliklerine yönelik ilgi, tutum vb. olumlu duyuşsal özellikler kazandırmada, sosyal ve bireysel gelişimde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Sezer ve Tokcan; 2003; Wu ve Tsai, 2005; Köseoğlu, 2005; Aykac, 2005; Sidekli ve Karaca, 2013; Weir 2005; Graham, 2006, Darling-Hammond, 2008; Sidekli ve Coşkun, 2014; Durna, 2009; Koçak, 2010; Camcı, 2012; Topan, 2013; Ebret, 2015; Ural ve Bümen, 2016; Özbayraktar, 2016).

Öte yandan müzik uygulamalarının öğretimde bir araç olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesinin ve müziğin hayatımızdaki rolü ve önemine ilişkin öğretmen adayları tarafından farkındalık kazanılması önemli bir sonuçtur. Çünkü beynin işleyişi, öğrenme ve kodlama süreçlerinin gün geçtikçe önemi daha da çok anlaşılmakta, bunların etkili kullanımına ilişkin araştırmalar da çokça yapılır hale gelmiştir. Bu çerçevede beynin işleyişine ilişkin yapılan son yıllardaki araştırmalar bireyin bilgiyi kendine özgü bir biçimde anlamlandırdığını kanıtlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sırasında etkin oluşu, bilgiyi anlamlı bir biçimde kodlamasına yardım eder (Cornine, 1990, s. 372-377). Bu kodlama yaklaşımlarının etkili olarak kullanılmasını sağlayan unsurların başında öğretim materyalleri gelmektedir. Öğretim materyalleri bireyin daha çok sayıdaki duyu organını öğrenme sürecinde etkin hale getirerek öğrenmenin niteliğini artırmaya hizmet ederek algılamayı güçlendirmekte, ilgi ve izlenimlerin kalıcılığı artmakta ve öğrenme zenginleşmektedir (Ergin, 1987). Çünkü öğretim materyalleri dikkat çekme, soyut ve karmaşık bilgileri somutlaştırma, basitleştirme, anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırma vb. işlevlere sahiptir (Yalın, 2003) Böylece öğretimi daha zevkli ve anlaşılır olacağından öğrenme için ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği de artmaktadır (Demirel, 2006). Bu kodlama yaklaşımlarından biri de müzik ve ritim uygulamalarıdır. Müzik; ritmin,

sesin ve titreşimin insanda yarattığı etki diğer zekâ türlerinin hepsinden daha güçlü olduğunun ileri sürülmesi ve insan üzerindeki etkileri esas alındığında o çokça önemli bir yere sahiptir. (Başaran, 2004) Bunun yanı sıra müzik (özellikle okuma ve yazma tüm ileri dilbilimciler gibi, insanın bilişsel gelişiminde temel bir rol oynar. Bu nedenle müzik dilini bir araç olarak kabul etme, yaşadığımız dünyayı algılamak, analiz etmek ve daha iyi anlamak öğrencilerimize izin veren yenilikçi bir kaynağı temsil ettiği vurgulanmaktadır. (Bújez ve Mohedo 2014). İlköğretim okullarında müzik genellikle araç olarak kullanılır. Bu durum, müziğin değişik yönlerini, kendinin ve arkadaşlarının davranışlarını, yerel, ulusal ve uluslararası toplulukları, çocuğun anlamasını sağlayan bir araç olmasından kaynaklanmaktadır (Çilden, 2001). Öte yandan alanyazında yapılan çalışmalarda da müziğin beyin çalışma prensipleri ve öğrenme üzerinde olumlu sonuçlar yarattığına dair bulgulardan söz edilmektedir (Akt. Gökşenli, 2010).

Yukarıda ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda Eğitim Fakültelerindeki öğretim elamanları öncelikle kendi derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde aktif öğretme-öğrenme strateji, yöntem-teknik, materyal, etkinliklerle zenginleştirmelidir. Böylece;

- Öğretmen adayları öğrenim gördükleri eğitim fakültelerindeki derslerin öğretmen-öğrenme, değerlendirme vb. süreçlerine aktif katılmalıdır.
- Öğretimin tekdüze (anlatıma ve slayta dayalı) olarak değil, öğrencilerin farklı ortamlarda aktif olarak katıldıkları ve eğlenirken öğrendikleri öğretme-öğrenme süreçleri düzenlenmelidir.
- Öğrencilere «birlikte hareket etme, grup dinamiği, işbirliği vb.» gibi sosyal davranışları kazanmaları için etkileşim fırsatı bulacakları öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmesi,
- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda bireylerin çok yönlü ve bütüncül şekilde gelişimini sağlayacak yaşantıya dayalı etkinliklere daha çok yer verilmelidir.
- Öğretmen adaylarının gerçek okullarda yapacakları eğitim uygulamalarının fakültelerdeki dersler yoluyla hayata geçirmeleri sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aykaç, N. (2005). İlköğretimde aktif öğretim yöntemlerini kullanma ve eğitim ortamını düzenleme durumunun, öğrencilerin derse karşı tutumlarına, sınıf içi iletişim becerilerine, erişim düzeylerine ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Başaran, B.I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (1),7-15.
- Bújez. A.V. ve Diaz M.T. (2014). Creativity in the music classroom procedia. *Social and Behavioral Sciences* 141 (s.237 – 241) <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.041>
- Camcı, F. (2012). Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ), *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Adıyaman.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, Çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1), 1-8.
- Çivi, C. (2002). Öğrenmeyi öğrenme. A. R. Sünbül (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar içinde* (s. 197-201). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful learning*. Jossey- Bass: Massachusetts
- Demirel, Ö. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme. *Öğretme sanatı içinde*, Ankara:PegemA Yayıncılık
- Durna, H. ( 2009 ). 10. Sınıf coğrafya dersinde doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ve öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ). *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Ebret, A. (2015). Etkinlik temelli matematik öğretiminin 3.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve matematiğe ilişkim tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü*, Konya
- Erden, M. ve Akman Y. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş yayınları
- Ergin, İ. (2009). 5E Modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi: eğik atış hareketi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 11-26.
- Felder, R. M. & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (2006). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayınları

- Gagne, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essential of learning for instruction*. Englewood cliffs: Nj: Prentice-Hall.
- Graham, D. (2006). Cooperative learning methods and middle school students, (Unpublished Doctoral Thesis), *Capella University*. Minneapolis, USA.
- Hedges, L., Yalın, H.İ. ve Özdemir, S. (1996). *Milli eğitimi geliştirme projesi: her yönüyle öğretmen olabilme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Koçak, S. (2010). Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişim teknolojileri dersindeki başarıları ve öğrenme strateji düzeyleri üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Koçak, S. (2010). Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişim teknolojileri dersindeki başarıları ve öğrenme strateji düzeyleri üzerindeki etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Köseoğlu, C. (2005). Kesirlerin öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Özbayraktar, A. (2016). Öğretmen ve öğrenci merkezli (orff yaklaşımı) müzik öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin derse olan tutumları üzerindeki etkileri (Şanlıurfa Siverek Mehmetçik İlköğretim okulu örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü*, Kayseri
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayınları
- Schank, R. C. (1995). What we learn when we learn by doing. (Technical Report No. 60). *Northwestern University, Institute for Learning Sciences*. [http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing\\_Schank.html](http://cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html) adresinden 18.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y. ve Lee, Y. H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of research in science teaching*, 44(10), 1436-1460.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Shuell, J. (1994). Cognitive conception of learning. *Rewiew of Educational Research*, 56(4), 411-426.
- Sidekli, S. ve Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen adayı görüşleri, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 20-38.
- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2014). Türkü: Sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir yaklaşım, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 27-38.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Topan, B. (2013). Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: bir meta-analiz çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Kocaeli.
- Türkoğlu, A., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (1996). *Ders çalışma becerileri*. Adana: Baki yayınları.
- Ural, G. ve Bümen, N. (2016). A meta-analysis on instructional applications of constructivism in science and technology teaching: A sample of Turkey. *Education and Science*, 41(185), 51-82.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi kavramlar, ilkeleri yöntemler, kuram ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset Matbaası
- Walkin, L. (1992 ). *Teaching and learning in further and adult education*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Ward, D.R & Tiessen, E. L. (1997). *Adding educational value to the web: Active learning with alive pages*. Educational Technology.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley ve Sons.
- Weir, J. (2005). Active learning in transportation engineering education, (Unpublished Doctoral Thesis), *Worcester Polytechnic Institute*, Worcester: England
- Wu, T-Y. & Tsai, C-C. (2005). Effects of constructivist-oriented instruction on elementary school students' cognitive structures. *Journal of Biological Education*, 39(3), 113- 117.

Yalın, H. İ. (2003), Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zengin, B. ve Kurbanov, B. (2003). Yabancı dil eğitimi ve müzik: bütünlüklü öğretim ve öğrenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 187-209.



## 8. Sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” Ünitesine Yönelik Geçerliliği ve Güvenirliği Sağlanmış Bir Akademik Başarı Testi Geliştirme Çalışması

Ömer Faruk DİVARCI<sup>1</sup>, Hasan KAYA<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir akademik başarı testi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda 28 soruluk bir akademik başarı testi geliştirilerek testten elde edilen puanların geçerlik ve güvenirlikleri incelenmiştir. Testin uygulama aşamasından önce uzman görüşleri doğrultusunda belirtke tablosu oluşturularak maddeler yazılmıştır. Soruların kazanımlara ve bilişsel düzeylere dengeli bir şekilde dağılmasına dikkat edilerek uygulama öncesi kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemi Amasya ili, Taşova ilçesinde öğrenim görmekte olan 140 öğrenciyle oluşturulmuştur. Testin örnekleme yer alan öğrencilere uygulanmasının ardından maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve alt-üst grup soru bazlı öğrenci puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Ölçüt geçerliliğinin sağlanması açısından benzer bir test ölçüt alınarak iki test arasında korelasyon katsayısı .820 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analiziyle bazı binişik soruların olduğu tespit edilmiştir. Binişik olan üç sorunun testten çıkarılması durumunda testteki soruların dört faktör altında toplandıkları ve binişik madde kalmadığı tespit edilmiştir. Testin Cronbach Alpha katsayısı .914 olarak hesaplanmıştır. Binişik soruların testten çıkarılması durumunda Cronbach Alpha katsayısının .905 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ve ileriye yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Başarı testi  
Maddenin halleri ve ısı  
Geçerlilik  
Güvenirlik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.03.2018  
Kabul Tarihi: 11.01.2019  
E-Yayın Tarihi: 13.07.2019

## A Study of Developing an Achievement Test Which Has Reliability and Validity on “States of Matter and Heat” Unit for 8th Grade

### Abstract

The aim of this study is to develop an academic achievement test consisting of multiple-choice questions for 8th grade States of Matter and Heat” unit. For this purpose, an academic achievement test containing 28 questions was developed and the validity and reliability of the scores obtained from the test were examined. Before applying the test, expert opinions were taken and a table of specifications was prepared and then items were written. Questions are written to be balanced to educational attainments and cognitive levels and thus the scope validity was tried to be provided before the application. The sample of the study was composed of 140 eighth grade students from Tasova, Amasya. Item difficulty and substance

### Keywords

Achievement test  
States of matter and heat  
Reliability  
Validity

### Article Info

Received: 03.22.2018  
Accepted: 01.11.2019

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [omerfarukdivarci@gmail.com](mailto:omerfarukdivarci@gmail.com) , <https://orcid.org/0000-0003-4856-6081>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [hasankaya@erciyes.edu.tr](mailto:hasankaya@erciyes.edu.tr) , <https://orcid.org/0000-0003-3529-9762>



discrimination indices were calculated after application of the test to students. The independent samples t test was used to determine whether there was a significant difference between the question-based scores of the students in the lower and upper groups. A similar test was used for the validity of the criterion and the correlation coefficient between the two tests was .820. Exploratory factor analysis revealed that there were some overlapping questions. When the three overlapping questions were excluded from the test, it was determined that the questions in the test were collected under four factors and no overlapping question was found. The Cronbach Alpha coefficient of the test was calculated to be .914. Cronbach Alpha coefficient was .905 if the overlapping questions were removed. According to the findings and some forward-looking suggestions were made.

Online Published: 07.13.2019

## Giriş

Ölçme ve değerlendirme, hayatımızın birçok alanında sıkça karşımıza çıkan ve belki de insanlık tarihi kadar eski kavramlardır. Ölçme, genel bir ifadeyle belirli özelliklerin, varlık veya olaylarda bulunma derecelerini ortaya çıkarma işlemidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006). Değerlendirme ise yine genel bir ifadeyle ölçme işleminden elde edilen sonuçların bir ölçütle kıyaslanarak karar verme işlemidir (Yılmaz, 2004). Ölçme ve değerlendirme kavramlarının kökenleri M.Ö. 2200' lü yıllarda Çin' de devlet memurlarının seçiminde kullanılan, karmaşık ve objektif bir seçme sistemine dayanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2014). Bu durum, bu ölçme ve değerlendirmenin çok öteden beri insanın yaşamında var olduğunu göstermektedir.

Temel amacın, bireylerde istendik yönde davranış değişiklikleri oluşturmak olan eğitimde, hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden birçok alanda kullanılan ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimlerinde de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, her bir bireyin hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek adına yürütülen faaliyetler olarak düşünülebilir. Ayrıca kullanılan öğretim programının etkililiği de yine ölçme ve değerlendirmeye kontrol edilebilmektedir (Akbulut ve Çepni, 2013).

Eğitim bilimlerinde öğrenci başarısını ölçmek ve bir değerlendirme yapmak amacıyla çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, eşleştirme soruları, kısa yanıtı sorular, iki veya üç aşamalı sorular kullanılmaktadır (Karip, 2012; Şen ve Eryılmaz, 2011; Turgut ve Baykul, 2014). Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler eğitim bilimlerinde en sık kullanılan test türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Her soru türünün avantajları ve dezavantajlarının bulunmasıyla birlikte çoktan seçmeli sorular keşfedilmiş en üstün soru tipi olarak düşünülebilir (Özçelik, 1998). Çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuş testler, her ne kadar öğrencilerin kritik düşünme ve yaratıcılık becerilerini ölçmede sınırlı da olsa kavram yanlışlarını ve başarı düzeylerini belirlemede sıklıkla kullanılırlar (Haladyna, 1997; Küçükahmet, 2002). Bu bağlamda eğitim bilimleri alanında, çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi geliştirilmiş çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akbulut ve Çepni, 2013; Altınyüzük, 2008; Divarçı, 2016; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011; Jayanthi, 2014; Uluçınar Sağır, Tekin ve Karamustafaoğlu, 2012; Uzunöz ve Buldan, 2012).

Fen bilimleri eğitimi alanında yürütülmüş ve çoktan seçmeli başarı testi geliştirilmiş çalışmalara da sıkça rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda; basınç (Divarçı, 2016), kimyasal tepkimeler (Çokadar, 2013; Karaca, Bektaş ve Saraçoğlu, 2016), çözeltiler (Çalık ve Ayas, 2003; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016), kuvvet ve hareket (Akbulut ve Çepni, 2013), dinamik (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011) ve güneş sistemi (Gülen ve Demirkuş, 2014) gibi çok farklı konu alanlarında başarı testi geliştirilmiştir.

“Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine de yönelik geliştirilmiş çok sayıda başarı testi bulunmaktadır (Bahadır, 2011; Hacımustafaoğlu, 2015; Kavak, 2009; Kocabaşoğlu, 2010; Kızılaslan, 2016; Okumuş, 2012). Geliştirilen bu başarı testlerinde hepsinde madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca tamamında uzman görüşü alındığı belirtilmekte ancak bu uzman görüşleri ile testte yer alan sorularda yapılan değişiklikler görülememektedir. Yine geliştirilen testlerin ortak eksikliği bilişsel bir taksonomiye dikkate alarak oluşturulan bir belirtke tablosunun olmamasıdır. Bu eksiklerden ötürü, literatürde yer alan “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geliştirilen testlerin birçoğunun düşük geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Haladyna (1997)' nin bilişsel taksonomisini dikkate alınarak geliştirilen kapsam geçerliği sağlanmış bu akademik başarı testi ile literatürdeki eksikliğin giderilmesine katkı

sağlanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fen Bilimleri Öğretim Programının 2013 yılında revize edilmesiyle birlikte 8. sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesinde yer alan kazanımlarda bir takım değişiklikler olmuştur. 2013-2014 eğitim-öğretim yılıyla yalnızca beşinci sınıflarda uygulamaya başlanan yeni öğretim programı, kademeli bir geçişin esas alınması sebebiyle sekizinci sınıflarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılıyla birlikte kullanılmaya başlanılmıştır. Bu açıdan da bakıldığında mevcut öğretim programındaki sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesinin kazanımlarına yönelik geliştirilmiş akademik başarı testine ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili ünitenin işlenmesinin ardından kazanımların öğrencilerde bulunma düzeylerini belirlemek, öğrencilere not vermek amacıyla kullanılmak üzere geliştirilen başarı testi ile bu eksikliğin de giderilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle 8. sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir bir çoktan seçmeli akademik başarı testi geliştirilmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- 8. sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geliştirilen akademik başarı testi geçerli midir?
- 8. sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geliştirilen akademik başarı testi güvenilir midir?

## **Yöntem**

### ***Çalışmanın Deseni***

Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama deseni ile yürütülen çalışmalarda bir grubun belirlenen özelliklerini tespit etmek amacıyla veriler toplanmaktadır (Çepni, 2012). Çalışmada tarama deseninin kullanılmasının sebebi, sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir bir akademik başarı testi geliştirmek amacıyla örnekleme bulunan öğrencilerden veri toplanması gerekliliğidir.

### ***Evren ve Örneklem***

Bu çalışmanın evrenini Amasya ili Taşova ilçe merkezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemi ise başarı testinin uygulandığı 140 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, testte yer alan soru sayısının en az beş katı kadar öğrenci olması şartı dikkate alınmıştır. Testte yer alan soru sayısının 10 katı olan 280 öğrenci ile örneklemin oluşturulmamasının sebebi ise çalışmanın evreninde 210 öğrencinin yer almasıdır. “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesinin yürütülen bu çalışma öncesinde sekizinci sınıflarda işlenmiş olması, örneklemin sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmasına imkân sağlamıştır. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Çepni, 2012). Uygun örnekleme yöntemi sayesinde örnekleme ulaşma kolaylığı sağlanmıştır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen, dört seçenekli 28 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan, düzey belirleyici (summative) akademik başarı testi kullanılmıştır. Geliştirilen bu test geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında örnekleme yer alan 140 öğrenciye uygulanmıştır. Maddenin Halleri ve Isı Akademik Başarı Testi (MHIABT) nin oluşturulması esnasında ve uygulama sonrasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgiler ve teste ait özellikler “Bulgular ve Yorumlar” başlığı altında kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Testin kapsam geçerliği sağlandıktan sonra örnekleme yer alan öğrencilere uygulanmasının ardından cevap kâğıtları dikkate alınarak veriler Excel programına aktarılmıştır. Daha sonra testin cevap anahtarı kullanılarak doğru cevaplanan her bir soru için 1, yanlış cevaplanan veya boş bırakılan her bir soru için 0 değeri girilerek ve düzeltme katsayısı kullanılmadan her bir öğrencinin toplam puanı hesaplanmıştır. Toplam puanların hesaplanmasının ardından “Alt-Üst Gruplar Farkına Göre Madde Analizi” yöntemi kullanılarak madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ayrıca Bağımsız Örneklem t Testi ile alt ve üst grup soru bazlı öğrenci puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış aynı kazanımlara yönelik bir başka

test kullanılarak ölçüt geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen test ile ölçüt alınan test arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Testin yapı geçerliğini sağlamak için ise açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Ayrıca testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

## Bulgular

Yürütülen bu çalışma ile geçerli ve güvenilir bir akademik başarı testi geliştirilmesi amaçlandığından, çalışmanın bulguları ile birlikte bu bulgulara yönelik yorumlar birlikte sunulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik kapsamında yapılan çalışmalar bu bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### *Geçerliğe Yönelik Bulgular ve Yorumlar*

#### *Kapsam Geçerliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Çalışmalar*

Akademik başarı testi hazırlanırken ilk olarak, mevcut Fen Bilimleri öğretim programında ilgili üniteye yer alan toplam yedi kazanıma uygun soruların tespiti için alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazından alınan ve araştırmacı tarafından yazılan soruların yer aldığı testte 28 adet soru bulunmaktadır. Tablo 1’ de Fen Bilimleri öğretim programında sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesinde yer alan kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik akademik başarı testinde yer alan soruların numaraları görülmektedir.

**Tablo 1.** Sekizinci sınıf “maddenin halleri ve ısı” ünitesi kazanımları ve kazanımlara yönelik soruların numaraları

Kazanım Numaraları	Kazanımlar	Soruların Numaraları
8.6.1.1.	Özısıyı tanımlar ve yaptığı deneylerle farklı maddelerin özısılarının farklı olabileceği çıkarımında bulunur.	9, 12, 22, 24
8.6.2.1.	Isı ile özısı, kütle ve sıcaklık arasındaki ilişkiyi kavrar.	14, 20, 21, 26
8.6.2.2.	Isı alışverişi ile ilgili problemler çözer.	2, 3, 15, 25
8.6.3.1.	Hâl değişimi esnasında ısı alışverişi olduğu sonucuna varır.	13, 16, 19, 28
8.6.3.2.	Maddelerin hâl değişim ısılarını hesaplayarak sonucu yorumlar.	6, 7, 17, 18
8.6.3.3.	Maddelerin hâl değişim grafiğini çizer ve yorumlar.	10, 11, 23, 27
8.6.3.4.	Günlük yaşamda meydana gelen hâl değişimleri ile ısı alışverişini ilişkilendirir.	1, 4, 5, 8,

Geliştirilen akademik başarı testinde, Tablo 1’ de görülen her bir kazanıma yönelik eşit sayıda soru bulunmasına dikkat edilmiştir. Toplam soru sayısının 28 olduğu testte, öğretim programında yer alan yedi kazanımın her birine yönelik dört soru yer almaktadır. Testte yer alan soruların sekiz tanesi araştırmacı tarafından yazılmıştır. 20 soru alanyazında yer alan tezlerden ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış merkezi ortak sınavlardan alınmıştır. Tablo 2’ de soruların alındığı kaynaklar görülmektedir.

**Tablo 2.** Testte yer alan soruların alındığı kaynaklar

Soru Numarası	Alıntı Yapılan Kaynak	Soru Numarası	Alıntı Yapılan Kaynak
1	Araştırmacılar tarafından yazıldı	15	Araştırmacılar tarafından yazıldı
2	Araştırmacılar tarafından yazıldı	16	Okumuş, 2012
3	MEB, 2017	17	Araştırmacılar tarafından yazıldı
4	MEB, 2014	18	Kavak, 2009
5	MEB, 2015	19	Araştırmacılar tarafından yazıldı
6	MEB, 2017	20	MEB, 2017
7	MEB, 2015	21	MEB, 2016
8	Araştırmacılar tarafından yazıldı	22	MEB, 2015
9	MEB, 2017	23	MEB, 2016
10	MEB, 2017	24	Bahadır, 2011
11	MEB, 2015	25	Araştırmacılar tarafından yazıldı
12	Kavak, 2009	26	MEB, 2016
13	Araştırmacılar tarafından yazıldı	27	MEB, 2015
14	Okumuş, 2012	28	Kavak, 2009

Alanyazından veya MEB ortak sınavlarından alınan sorular ile birlikte araştırmacı tarafından yazılan sorular başarı testine dâhil edilirken dikkat edilen bir diğer husus ise belirtke tablosunun oluşturulmasıdır. Belirtke tablosu oluşturulurken Haladyna (1997) taksonomisi göz önünde bulundurulmuştur. Testte yer alan soruların Haladyna taksonomisine göre bilişsel düzeyleri belirlenirken fen eğitiminde görevli bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ayrıca başarı testinde bulunan her bir soruya özgü kazanım oluşturulmuştur. Tablo 3' de akademik başarı testinde yer alan sorulara yönelik oluşturulan kazanımlar ve soruların bilişsel düzeylerini gösteren belirtke tablosu yer almaktadır.

**Tablo 3.** Akademik başarı testinin belirtke tablosu

Kazanımlar	Bilişsel Süreçler (Haladyna)			Toplam Soru Sayısı
	Anlama	Problem Çözme	Kritik Düşünme	
Günlük yaşamda karşılaştığı ısı transfer olaylarını yorumlar.		1. Soru	8. Soru	2
Isı alışverişi ile ilgili problemlerin çözümünde gerekli olan değişkenleri bilir.	15. Soru		2. Soru	2
Isının, sıcaklığı yüksek olan maddeden sıcaklığı düşük olan maddeye denge sıcaklığına ulaşılana dek transfer edilebilen bir enerji olduğu bilgisini kullanır.			3. Soru	1
Isı alış verişi sonucunda gerçekleşen farklı hal değişim olayları arasında ilişki kurar.		4. Soru 5. Soru		2
Maddelerin hal değişim ısılarını hesaplar.		6. Soru 7. Soru		2
Kütleleri ve aldıkları ısı miktarları eşit olan maddelerin özisimleri ile sıcaklık artışlarını arasında ilişki kurar.		9. Soru		1
Maddelerin hal değişim grafiklerini yorumlar.		10. Soru 11. Soru	27. Soru	3
Özısının tanımını yapar.	12. Soru			1
Maddenin ısı aldığında gerçekleşen hal değişim olaylarını bilir.	13. Soru			1

Eşit miktarda ısı alan aynı tür maddelerin kütleleri ile sıcaklık artışı arasında ilişki kurar.	14. Soru			1
Hal değişim olaylarının maddede meydana getirdiği değişiklikleri bilir.	16. Soru			1
Bir maddenin erime ısının donma ısısına eşit olduğunu bilir.	17. Soru			1
Maddenin hal değişimi için alması veya vermesi gereken ısı miktarının nelere bağlı olduğunu bilir.	18. Soru			1
Erime ısısının tanımını bilir.	19. Soru			1
Sıcaklıkları eşit miktarda artırılan aynı tür maddelerin kütleleri ile aldıkları ısı miktarı arasında ilişki kurar.	21. Soru 26. Soru	20. Soru		3
Kütleleri ve sıcaklık artışları eşit maddelerin aldıkları ısı miktarları ile özısıları arasında ilişki kurar.		22. Soru		1
Saf maddelerin hal değişim grafiklerini çizer.	23. Soru			1
Eşit miktarda ısı alan maddelerin sıcaklık artışlarının farklı olmasının sebebini, maddelerin özısılarının farklı olmasıyla ilişkilendirir.	24. Soru			1
Isı enerjisinin maddelerde hal değişimine ve sıcaklık artışına sebep olabileceği bilgisini kullanır.		25. Soru		1
Maddenin ısı kaybettiğinde gerçekleşen hal değişim olaylarını bilir.	28. Soru			1
<b>Toplam Soru Sayısı</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>28</b>

Tablo 3 incelendiğinde geliştirilen başarı testinde yer alan 28 sorunun yedisi Haladyna'nın (1997) taksonomisine göre "Anlama" düzeyinde, 14' ü "Problem Çözme" düzeyinde, yedisi ise "Kritik Düşünme" düzeyinde bulunmaktadır. Çoktan seçmeli soru türünde "Yaratıcılık" düzeyinde soru bulunamayacağı dikkate alındığında, soruların bilişsel taksonomiye göre dengeli bir şekilde dağıtıldığı söylenebilir.

Başarı testine dâhil edilen soruların tamamı için fen eğitiminden bir öğretim üyesi, bir Fen Bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeninden görüşler alınmıştır. Alan uzmanı ve Fen Bilimleri öğretmenin görüşleri dikkate alınarak sorularda bazı değişikliklere gidilmiştir. Uzman görüşüne göre her sorunun seçenekleri kısıdan uzuna doğru sıralanmıştır. Ayrıca olumsuz ifadelerin soru köklerinde olabildiğince kullanılmamasına dikkat edilmiştir. Kullanıldığı sorularda ise olumsuz ifadelerin kalın ve altı çizili olmasına dikkat edilmiştir. Türkçe öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda ise bazı sorularda bir takım küçük değişikliklere gidilerek daha anlaşılır bir test oluşturulmaya çalışılmıştır.

Akademik başarı testi oluşturulurken doğru cevap sayısının seçeneklere eşit olacak şekilde dağılmasına dikkat edilmiştir. Doğru cevabı "A" olan soru sayısı sekiz, "B" olan soru sayısı yedi, "C" olan soru sayısı altı ve "D" olan soru sayısı sekizdir. Ayrıca üç veya daha fazla sayıda aynı doğru cevabın peş peşe gelmemesine dikkat edilmiştir.

#### ***Madde İndeksleri ve Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

Kapsam geçerliğini sağlamak adına testin oluşturulması esnasında dikkat edilen hususların yanı sıra testin çalışma grubuna uygulanmasının ardından, soruların madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri "Alt-Üst Gruplar Farkına Göre Madde Analizi" yöntemiyle hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan 140 öğrencinin puanları yüksekte düşüğe doğru sıralanarak %27'lik alt ve üst gruplar 38'er kişi ile oluşturulmuştur. Alt ve üst grupların oluşturulmasının ardından testte yer alan her bir madde için madde

güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi hesaplanırken alt ve üst gruplarda ilgili soruya doğru cevap verenlerin sayısı alt ve üst gruplardaki toplam kişi sayısına (76) bölünmüştür. Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken ise ilgili soruya üst grupta doğru cevap veren öğrenci sayısını ile alt grupta doğru cevap veren öğrenci sayısı arasındaki fark herhangi bir gruptaki öğrenci sayısına (38) bölünmüştür. Tablo 4’de testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri sunulmuştur.

**Tablo 4.** Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

Madde Numarası	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (d)	Madde Güçlük İndeksi (p)
1	.500	.618
2	.605	.487
3	.342	.645
4	.684	.658
5	.579	.474
6	.632	.632
7	.737	.605
8	.474	.526
9	.789	.605
10	.868	.566
11	.579	.658
12	.342	.750
13	.553	.724
14	.684	.605
15	.763	.618
16	.763	.592
17	.763	.592
18	.658	.539
19	.737	.579
20	.789	.605
21	.789	.474
22	.632	.656
23	.421	.763
24	.711	.592
25	.447	.750
26	.816	.487
27	.842	.579
28	.868	.566
ORTALAMA	.656	.605

Madde ayırt edicilik indeks değeri -1 ile 1 aralığında bir değer alır. Madde ayırt edicilik indeksi .40 ve üzerinde olan bir maddenin yüksek derecede ayırt edici özelliğe sahip olduğu, .30-.39 aralığında olan bir maddenin ise orta düzeyde ayırtıcı olduğu söylenebilir. Ayırt edicilik indeksi .20-.29 aralığındaki maddeler düzeltilerek kullanılabilir maddelerken, .19 ve altında ayırt edicilik indeksine sahip maddeler ise testten kesinlikle çıkarılması gereken maddelerdir (Yılmaz, 2004). Bu bağlamda testte yer alan soruların yalnızca iki tanesi (3. ve 12. sorular) orta düzeyde ayırt ediciliğe sahipken, diğer 26 sorunun ise ayırt ediciliklerinin yüksektir. Bu açıdan başarı testinden çıkarılması gereken herhangi bir madde bulunmamaktadır. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin ortalaması ise .656 olarak hesaplanmıştır.

Madde güçlük indeksi ise bir maddenin öğrencilere zor veya kolay gelmesiyle alakalı bir değerdir ve 0 ile 1 aralığında bir değer alır. Madde güçlük indekslerinin ortalaması .50’ nin çok altında ise testin öğrencilere zor geldiği, .50’ nin çok üzerinde ise testin öğrencilere kolay geldiği ifade edilebilir. Testin madde güçlük indekslerinin ortalamasının .50 civarında olması istenen bir durumdur (Turgut ve Baykul, 2014). Madde güçlük indeksleri ortalamasının .605 olması testin orta zorlukta bir test olarak tanımlanmasına imkan sağlamıştır.

Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanmasının yanı sıra her bir madde için alt ve üst grupta yer alan öğrenci puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Her bir soru için alt ve üst grupta yer alan öğrenci puanlarının birbirinden istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermesi beklenen bir durumdur. Bağımsız Örneklem t Testi yapılmadan önce her bir soru için alt ve üst grup öğrenci puanlarının normal dağılım varsayımını ihlal edip etmediği kontrol edilmiştir. Alt ve üst grup soru bazlı öğrenci puanlarının mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine eşit veya çok yakın değerler olması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ile 2 aralığında olması puanların normal dağılım varsayımını ihlal etmediğini göstermektedir. Alt ve üst grup soru bazlı öğrenci puanlarının normal dağılım varsayımını ihlal etmemesi, grup puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının Bağımsız Örneklem t Testi ile kontrolüne imkân sağlamıştır. Tablo 5’de her bir soru için yapılan Bağımsız Örneklem t Testinin sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 5. Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları**

Soru	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1	Üst	38	.868	.343	5.163	74	.000
	Alt	38	.368	.489			
2	Üst	38	.790	.413	6.544	73.813	.000
	Alt	38	.184	.393			
3	Üst	38	.816	.393	3.292	74	.002
	Alt	38	.474	.506			
4	Üst	38	1.000	.000	8.954	74	.000
	Alt	38	.316	.472			
5	Üst	38	.763	.431	6.121	73.378	.000
	Alt	38	.184	.393			
6	Üst	38	.947	.226	7.450	74	.000
	Alt	38	.316	.471			
7	Üst	38	.974	.162	9.866	74	.000
	Alt	38	.237	.431			
8	Üst	38	.763	.431	4.635	73.693	.000
	Alt	38	.290	.460			
9	Üst	38	1.000	.000	11.779	74	.000
	Alt	38	.211	.413			
10	Üst	38	1.000	.000	15.627	74	.000
	Alt	38	.132	.343			
11	Üst	38	.947	.226	6.625	74	.000
	Alt	38	.368	.489			
12	Üst	38	.921	.273	3.699	74	.000
	Alt	38	.579	.500			
13	Üst	38	1.000	.000	6.761	74	.000
	Alt	38	.447	.504			
14	Üst	38	.947	.226	8.430	74	.000
	Alt	38	.263	.446			
15	Üst	38	1.000	.000	10.919	74	.000
	Alt	38	.237	.431			

16	Üst	38	.974	.162	10.599	74	.000
	Alt	38	.211	.413			
17	Üst	38	.974	.162	10.599	74	.000
	Alt	38	.211	.413			
18	Üst	38	.868	.343	7.556	74	.000
	Alt	38	.211	.413			
19	Üst	38	.947	.226	9.642	74	.000
	Alt	38	.211	.413			
20	Üst	38	1.000	.000	11.779	74	.000
	Alt	38	.211	.413			
21	Üst	38	.868	.343	11.106	70.518	.000
	Alt	38	.0789	.273			
22	Üst	38	.974	.162	7.673	74	.000
	Alt	38	.342	.481			
23	Üst	38	.974	.1621	4.903	74	.000
	Alt	38	.553	.504			
24	Üst	38	.947	.226	9.000	74	.000
	Alt	38	.237	.431			
25	Üst	38	.974	.162	5.190	74	.000
	Alt	38	.526	.506			
26	Üst	38	.895	.311	12.147	72.796	.000
	Alt	38	.079	.273			
27	Üst	38	1.000	.000	14.048	74	.000
	Alt	38	.158	.370			
28	Üst	38	1.000	.000	15.627	74	.000
	Alt	38	.132	.343			

Tablo 5 incelendiğinde testte yer alan tüm sorular için alt ve üst grup öğrenci puanları arasında üst grup puanları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Mevcut bu durum her bir sorunun ayırt edici özellikte olduğunun bir başka kanıtı olarak düşünülebilir. Bu bağlamda yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonuçlarına göre de akademik başarı testinden herhangi bir maddenin çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

#### ***Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

Ölçüt geçerliği, bireylerin ilgili testten aldıkları puanlar ile yeterli derecede geçerli ve güvenilir, aynı kazanımlara yönelik hazırlanmış bir başka ölçme aracından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon düzeyi ile alakalıdır. İki testi sonuçları arasındaki korelasyon düzeyi 1 değerine ne kadar yakınsa ölçüt geçerliğinin o derece yüksek olduğu ifade edilebilir (Turgut ve Baykul, 2014).

Geliştirilen bu başarı testinin ölçüt geçerliğini sağlamak amacıyla Bahadır (2011) tarafından sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geliştirilmiş 20 soruluk akademik başarı testi kullanılmıştır (Ek 4). İlgili ünitesinin o dönemki mevcut öğretim programının kazanımlara uygun olarak hazırlanmış test, pilot çalışma kapsamında 106 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı .850 olarak hesaplanmıştır. Testin kapsam geçerliğinin sağlanması adına uzman görüşüne de başvurulmuştur.

Bahadır (2011) tarafından geliştirilen 20 soruluk başarı testi örnekleme yer alan 80 öğrenciye uygulanmıştır. Bahadır (2011) tarafından geliştirilen testte yer alan üç soru korelasyon katsayısı hesaplanırken dikkate alınmamıştır. Bu üç sorunun ikisi (1. ve 2. sorular) mevcut öğretim programındaki



kazanımlardan farklı kazanımlara yönelik olması sebebiyle, diğer soru ise (14. soru) araştırmacı tarafından geliştirilen 28 soruluk teste dahil edilmesi sebebiyle korelasyon katsayısı hesaplanırken göz ardı edilmiştir. Bu hususlar dikkate alınarak, iki test arasında korelasyon katsayısı .820 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki test sonuçları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Turgut ve Baykul, 2014). Elde edilen bu sonuçla, geliştirilen testin ölçüt geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

#### *Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

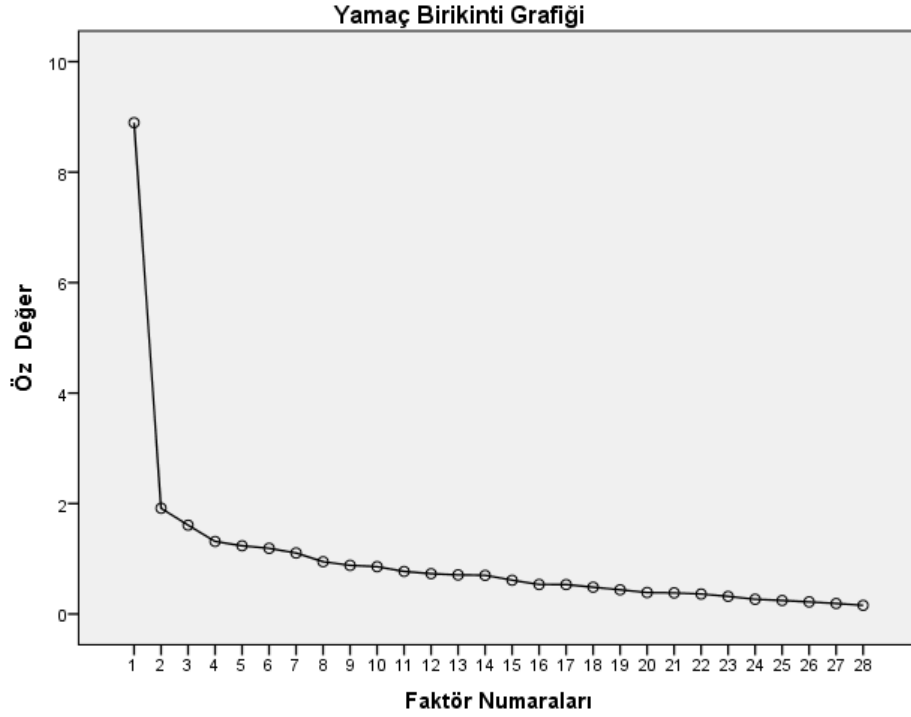
Yürütülen bu çalışma kapsamında geliştirilen testin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizinin değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin yürütülebilmesi için KMO değerinin en azından .6 değerinde olması ve Barlett's Testi anlamlılık düzeyinin .05' den küçük olması gerekir. Ayrıca madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğü gereklidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda testte yer alan soru sayısının beş katı kadar örneklem büyüklüğünün bulunması, KMO değerinin .845 ve Barlett's testi anlamlılık düzeyi  $p=0.000<0.05$  olması açımlayıcı faktör analizinin yürütülmesine imkan sağlamıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün öz değerinin 1'in üzerinde olması ve toplam varyansın en az %5' ini açıklaması beklenir. Ayrıca oluşturulan faktörlerin tamamının toplam varyansın en az %40' ını açıklaması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Tablo 6' da öz değeri 1'in üzerinde olan faktörler listelenmiştir.

**Tablo 6.** Faktörlerin öz değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları

Faktör	Öz Değer	Varyansın %	Toplam %
1	8,896	31,770	31,770
2	1,915	6,841	38,610
3	1,610	5,749	44,359
4	1,315	4,695	49,054
5	1,235	4,412	53,466
6	1,189	4,247	57,714
7	1,105	3,946	61,660

Tablo incelediğinde öz değeri 1'in üzerinde olan toplam yedi faktörün toplam varyansın % 61.660' sını açıkladığı görülmektedir. Testte yer alan faktör sayısı belirlenirken Yamaç Birikinti Grafiği de dikkate alınır. Şekil 1' de başarı testinin verilerine ait Yamaç Birikinti Grafiği görülmektedir.



**Şekil 1.** Birikinti Yamaç Grafiği

Yamaç Birikinti grafiğinde iki nokta arası uzunluk bir faktöre işaret eder. Grafiğin eğimi belli bir noktadan sonra aniden azalır. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa katkısı azdır. Bu bağlamda grafik incelendiğinde geliştirilen testin bir anlamlı faktörden oluştuğu söylenebilir.

Bir ölçme aracında hangi faktörde hangi maddelerin yer alacağı faktör yükleri tablosuna bakılarak karar verilir. Bir maddenin herhangi bir faktöre dahil edilebilmesi için faktör yükünün en az .30 olması gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Yürütülen bu faktör analizinde de .30 değeri baz alınmıştır. Öte yandan faktörlerin öz değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları dikkate alınarak testin faktör sayısı dört ile sınırlandırılmıştır. Faktör yük değerleri hesaplanırken yaygın olarak kullanılan “oblimin” döndürme tercih edilmiştir. Oblimin döndürme tercih edilmesinin sebebi belirlenen dört faktörün bazıları arasında .30’ dan yüksek korelasyon katsayısının olmasıdır.

**Tablo 7.** Maddelerin faktör yük değerleri

Soru Numarası	Faktörler			
	1	2	3	4
22	.761			
27	.738			
7	.617			
14	.593			
24	.474		.364	
10	.453			
8	.446	.304		
20	.444			.358
26	.389			
12		.650		
25		.527		.319
23		-.524		.311
13		.480		.409
5			.673	
2			.619	.312
11			.575	
1			.537	-.352
21			.526	
17	.413		.441	
6				.780
4				.698
28	.340			.575
16				.567
3				.433
18			.372	.415
15				.394
9	.363			.387

Tablo 7 incelendiğinde bazı maddelerin binişik maddeler olduğu görülmektedir. Birden fazla faktöre .30 değerinden fazla yük veren ve bu yük değerleri arasındaki fark .1'den daha az olan maddeler binişik madde olarak adlandırılmaktadır. Yapı geçerliği için binişik maddeler istenen bir durum değildir. Ancak burada yer alan binişik maddelerin hemen çıkarılması testin kapsam geçerliğini düşürebilir. Bu yüzden çıkarılmasına karar verilecek maddeler çok titizlikle seçilmelidir. Tablo 7' de görülen binişik maddelerden 9., 17. ve 18. maddeler çıkarılarak açılımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır.

Tekrarlanan açılımlayıcı faktör analizi neticesinde KMO değeri .845'den .856'ya yükselmiş ve Barlett's Testi anlamlılık düzeyi  $p=.000<.05$  olarak kalmıştır. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı ise %49.054' den % 50.065' e çıkmıştır. Ayrıca bu üç maddenin testten çıkarılmasıyla binişik madde kalmadığı Tablo 8' den anlaşılmaktadır.

**Tablo 8.** Çıkarılan üç maddenin ardından faktör yük değerleri

Soru Numarası	Faktörler			
	1	2	3	4
22	,770			
27	,744			
14	,594			
7	,577			
24	,516			,346
8	,494			
20	,484		-,355	
26	,449			
10	,411			
12		-,702		
25		-,555		
23		,545	-,337	
13	,301	-,509	-,353	
6			-,739	
4			-,697	
16			-,575	
28	,338		-,569	
15			-,391	
3			-,350	
19			-,332	
5				,721
2				,628
21				,571
11				,525
1			,401	,506

***Güvenirlğe Yönelik Bulgular***

Öğrenciler tarafından doğru cevaplanan sorulara 1 değeri, yanlış cevaplanan veya boş bırakılan her bir soruya da 0 değeri verilmesinin ardından testin güvenirlği hakkında bilgi sahibi olmak için Cronbach Alpha güvenirlk katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının değeri 1'e yaklaştıkça testin iç tutarlılığının arttığı ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Geliştirilen bu akademik başarı testinin Cronbach Alpha değeri ise .914 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin ardında çıkarılan üç sorunun ardından ise 25 soruluk testin Cronbach Alpha değeri .902 olarak hesaplanmıştır. Her iki değer de testin çok yüksek düzeyde güvenirlğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir, düzey belirleyici bir akademik başarı testi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda başarı testi oluşturulup uygulandıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Test geliştirme işleminde ilk olarak geliştirilecek testin amacı ve kapsamı belirlenmiştir. Ardından uzman görüşlerine göre maddelerin yazılması işlemi titizlikle yürütülmüştür. Uygulanmaya hazır hale 28 soruluk başarı testi örnekleme yer alan sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler kullanılarak yapılan analizlerle test puanlarının geçerlik ve güvenilirliği kontrol edilmiştir. Bu basamaklar takip edilerek geliştirilen fen eğitimi alanında çok sayıda akademik başarı testi bulunmaktadır (Çalık ve Ayas, 2013; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Divarcı, 2016; Karaca, Bektaş ve Saraçoğlu, 2016).

Başarı testi oluşturulurken bir alan uzmanı, bir fen bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yine kapsam geçerliğine olumlu katkı sağlamak adına için belirtke tablosu hazırlanarak sorular kazanımlara ve Haladyna (1997) taksonomisinin bilişsel düzeylerine uygun bir şekilde dağıtılmıştır. Çalık ve Ayas (2003) ve Demir, Kızılay ve Bektaş (2016)' ın çalışmaları incelendiğinde testin uygulanması öncesinde benzer şekilde kapsam geçerliğinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Testin örnekleme uygulanmasının ardından testi oluşturan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde testten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanmasının yanı sıra alt ve üst grup soru bazlı öğrenci puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile kontrol edilmiş ve tüm sorularda üst gruptaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hemen hemen tüm başarı testi geliştirme çalışmalarında hesaplanırken (Bahadır, 2011; Çokadar, 2013; Divarcı 2016), Bağımsız Örneklem t Testi ile alt ve üst grupların soru bazlı puanları arasında farklılığın kontrol edildiği çalışmalar az sayıdadır (Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Divarcı, 2016; Karaca, Bektaş ve Saraçoğlu, 2016).

Bahadır (2011) tarafından sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesi yönelik geliştirilen geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış akademik başarı testi ölçüt geçerliğinin sağlanması için kullanılmıştır. İki testin puanları arasındaki korelasyon katsayısı .820 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliğinin sağlanması amacıyla aynı kazanımlara yönelik bir başka testin kullanılması uzmanlarca önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Turgut ve Baykul, 2014).

Yürütülen açımlayıcı faktör analizi ile testte binişik soruların olduğu tespit edilmiştir. Binişiklik istenilen bir durum değildir. Ancak her binişik maddenin de hemen testten çıkarılması önerilmemektedir (Turgut ve Baykul, 2014). Bu bağlamda çok sayıda denemenin ardından üç tane maddenin testten çıkarılması durumunda binişik maddenin kalmayacağı tespit edilmiştir. Ayrıca test puanlarının iç tutarlılık bağlamında güvenilirliğini tespit amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Geliştirilen 28 soruluk akademik başarı testinin Cronbach Alpha katsayısı .914 olarak hesaplanmıştır. Binişik madde bulunmaması adına üç sorunun çıkarılmasının ardından ise Cronbach Alpha katsayısı .905 olarak hesaplanmıştır. Her iki değer de test puanlarının çok yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Sonuç olarak sekizinci sınıf “Maddenin Halleri ve Isı” ünitesine yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış akademik başarı testinin geliştirildiği ifade edilebilir.

Geliştirilen bu testin test-tekrar test yöntemi ve paralel yarılar yöntemi ile güvenilirlik katsayısı da hesaplanabilir. Binişik özellik gösteren maddeler kontrol edilip şayet gerekiyorsa düzeltmeler yapılarak daha fazla sayıda katılımcıya uygulanıp açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir. Ayrıca bu test merkezi herhangi bir sınava girmiş öğrencilere uygulanıp merkezi sınav ile testten aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılarak genel-geçer bir test haline gelmesi sağlanabilir. Çoktan seçmeli testte “Yaratıcılık” basamağında soru bulunmaması sebebiyle bu başarı testine açık uçlu sorular eklenerek tekrar geçerlik ve güvenilirlik hesaplaması yapılabilir. Geliştirilen bu test belirli bir örnekleme uygulanarak alt ve üst grupta yer alan öğrencilerle görüşmeler yapılarak test hakkında detaylı bilgiler toplanabilir. Geliştirilen bu test küçük bir evren yerine daha geniş bir evrene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanabilir.

### Kaynakça

Akbulut, H.İ. ve Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.

- Altınyüzük, C. (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi kimya konularındaki kavram yanlışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahadır, E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinin işbirlikli öğrenme temelli bilimsel mektupların kullanılmasının öğrencilerin tutum, başarı ve bilimsel okur-yazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çalık, M. ve Ayas, A. (2003). Çözümlerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 1-17.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çokadar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin kimyasal tepkimeleri tamamlama ve kimyasal tepkimeleri sınıflandırma konusundaki kavramaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(3), 111-122.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, N., Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237.
- Divarçı, Ö.F. (2016). *Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 8. Sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi: Basınç konusu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (1), 40-57.
- Gülen, S. ve Demirkuş, N. (2014). "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmececi" ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XI (1), 1-19.
- Hacımustafaoglu, M. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinde kavramsal değişim sağlamalarında farklı kavramsal değişim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş rehber materyallerin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allynand Bacon: Needham Heights, MA.
- Jayanthi, J. (2014). Development and validation of an achievement test in mathematics. *International Journal of Mathematics and Statistics Invention (IJMSI)*, 2(4), 40-46.
- Karaca, M., Bektaş, O. ve Saraçoğlu, S. (2016). Kimyasal tepkimeler konusunda açık uçlu ve çoktan seçmeli test geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(25), 1117-1154.
- Karip, E. (Ed.) (2012). *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Kavak, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin halleri ve ısı ünitesinde kavram haritası tekniği kullanımının öğrencilerin başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılaslan, A. (2016). *İlköğretim 8. sınıf görme engelli öğrencilere "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesiyle ilgili kavramların öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kocabaşoğlu, B. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesindeki başarı düzeyleri ve fene karşı tutumlarının araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okumuş, S. (2012). "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Şen, H.C. ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uluçınar Sağır, Ş., Tekin, S. ve Karamustafaoglu, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 112-135.

- Uzunöz, A. ve Buldan, İ. (2012). Ortaöğretim coğrafya dersi doğal sistemler konu alanı atmosfer ve iklim ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 291-312.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (7. baskı)*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

**Ek****“Maddenin Halleri ve Isı” Ünitesi Akademik Başarı Testi****SORULAR**

1- Aşağıdaki olaylardan hangisi yoğunlaşma ile **açıklanamaz?**

- A) Yağmur yağması
- B) Dükkân sahiplerinin serinlemek için yolları ıslatması
- C) Özellikle kış aylarında camlarda buğulanma gözlenmesi
- D) Yemek pişirilirken tencerenin kapağında su damlalarının oluşması

2- Aşağıdaki madde çiftlerinden hangilerinin denge sıcaklıkları **kesinlikle hesaplanamaz?**

- A) Kütleleri bilinen herhangi iki madde
- B) Özısıları bilinen herhangi iki madde
- C) İlk sıcaklıkları bilinen herhangi iki madde
- D) Erime ısıları bilinen herhangi iki madde

3- Aşağıdaki tabloda birbirine temas eden K ve L metal bloklarına ait sıcaklık-zaman değerleri verilmiştir:

	Zaman (dakika)	0	2	4	6	8	10	12
K	Sıcaklık (°C)	70	65	60	55	50	50	50
L	Sıcaklık (°C)	30	35	40	45	50	50	50

Buna göre

- I. K ve L bloklarının denge sıcaklığı 50 °C' tur.
- II. K ve L bloklarının kütleleri aynıdır.
- III. K bloğundan L bloğuna ısı akışı olmuştur.

yargılarından hangileri **kesinlikle** doğrudur? (Isı alışverişinin sadece K ve L blokları arasında olduğu kabul edilecektir.)

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) II ve III
- D) I, II ve III



4- Hasta olan Ayşe' nin ateşi yükselince annesi, ateşinin düşmesine yardımcı olmak için alnına ıslak bez koymuştur. Bu uygulamayı Ayşe' nin ateşi düşüncüye kadar tekrarlamıştır.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi annenin yaptığı uygulamanın sonucu ile benzerlik gösterir?

- A) Birbirine sürtülen ellerin ısınması
- B) Kolonya dökülen elin serinlemesi
- C) Sıcak ortamda yiyeceklerin bozulması
- D) İçinde şeker çözünen suyun soğuması

5- İçinde su bulunan toprak testinin gözeneklerinden bir miktar su buharlaşır. Böylece testideki su uzun süre soğuk kalır.

Bu bilgilerden yola çıkarak,

- I. Kesilen karpuzun bir süre doğrudan güneş ışığı alan yere konması
  - II. Kışın yollara tuz atılması
  - III. Kışın meyve ve sebzelerin donmasını önlemek için meyve ve sebze depolarına su dolu kapların konulması
- İşlemlerinin hangisinde veya hangilerinde buharlaşma, soğutma amacıyla kullanılmıştır?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) I ve III

6- İki farklı maddeye ilişkin erime ısısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Madde	Erime Isısı (J/g)
Buz	334
Bakır	134

Tabloya bakılarak erime sıcaklığındaki 10 gram buzun erimesi için gerekli olan ısı ile erime sıcaklığındaki kaç gram bakırın eritilebileceği aşağıdakilerden hangisi ile hesaplanabilir?

- A)  $\frac{10 \cdot 334}{134}$
- B)  $\frac{334}{10 \cdot 134}$
- C)  $\frac{134 \cdot 10}{334}$
- D)  $\frac{134}{10 \cdot 334}$

7- Bir buza ait;

Madde miktarı: ● g

Erime ısı: ▲ J/g

şeklinde ifade ediliyor.

Buzun erime sıcaklığında; tamamen suya dönüşmesi için gerekli ısı miktarı aşağıdakilerden hangisi ile hesaplanır?

A) ● + ▲

B) ● - ▲

C) ● · ▲

D)  $\frac{\bullet}{\blacktriangle}$

8- Bir yaz günü bakkaldan aldıkları pet şişedeki soğuk suların sıcaklıklarının artmasını istemeyen öğrenciler aşağıdaki gibi farklı uygulamalar yapıyorlar.

Nur: Pet şişeyi güneşin altına koyuyor.

Faruk: Pet şişeyi sıcak suyun içine bırakıyor.

Ömer: Pet şişenin etrafını kuru bez ile sarıyor.

Zeynep: Pet şişenin etrafını ıslak bez ile sarıyor.

Buna göre iki saat sonra bu öğrencilerden hangisinin suyunda sıcaklık artışı **daha az** olmuştur?

A) Nur

B) Ömer

C) Faruk

D) Zeynep

9- Kütleleri eşit olan saf K, L ve M sıvılarının ilk sıcaklıkları ve özdeş ısıtıcılarla eşit süre ısıtıldıktan sonraki son sıcaklıkları tabloya kaydediliyor.

Madde	İlk sıcaklık (°C)	Son sıcaklık (°C)
K	12	18
L	26	51
M	45	51

Bu deneyde K, L ve M sıvılarında hal değişimi gözlenmediğine göre özısılları ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

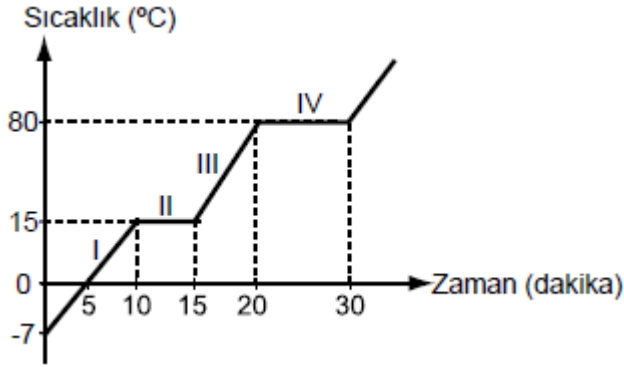
A)  $K = M > L$

B)  $K = M = L$

C)  $L = M > K$

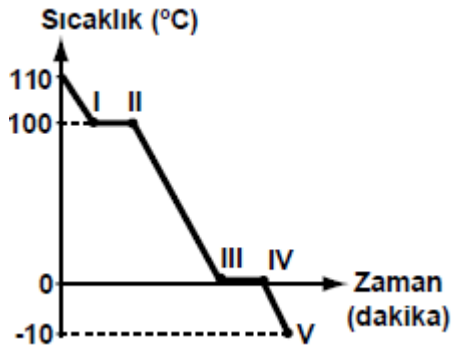
D)  $K > L > M$

10- Sıcaklık-zaman grafiği aşağıda verilen K maddesi için hangisi **yanlıştır**?



- A) K maddesinin erime sıcaklığı 15 °C' tur.  
 B) K maddesinin kaynama sıcaklığı 80 °C' tur.  
 C) K maddesi II ve IV. bölgelerde ısı vermiştir.  
 D) K maddesi 30 dakika içinde iki kez hal değiştirmiştir.

11- Bir öğrenci 110 °C' taki kapalı kaptaki soğutup -10 °C' ta buz haline getiriyor. Daha sonra bu olayı aşağıdaki grafikte gösteriyor.



Buna göre, grafikte verilen hangi noktalar arasında kaptaki **sadece** su bulunur?

- A) I ve II  
 B) II ve III  
 C) III ve IV  
 D) IV ve V

12- "Bir gram maddenin sıcaklığını 1 °C arttırmak için verilmesi gereken ısı miktarına" ne ad verilir?

- A) Erime  
 B) Özısı  
 C) Kalori  
 D) Yoğuşma

13- “Bir maddenin ısı enerjisi alarak katı halden sıvı hâle geçmesi” hangi hâl değişim olayıdır?

- A) Erime
- B) Donma
- C) Kaynama
- D) Kırğılaşma

14- Bir maddenin farklı kütleleri (I, II ve III) özdeş ısıtıcılarla 10 dakika boyunca ısıtılmıştır. Bu süre sonunda ulaşılan sıcaklık değerleri 40 °C, 68 °C, 90 °C’ tur. Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) I numaralı kütle en fazladır.
- B) III numaralı kütle en fazladır.
- B) II numaralı kütle daha fazla ısıya ihtiyacı vardır.
- C) III numaralı kütle en uzun sürede 40 °C’ a ulaşmıştır.

15- Hâl değişiminin olmadığı bir durumda, herhangi bir maddenin sıcaklığını arttırmak için “gerekli olan ısı miktarı” hesaplanırken aşağıdakilerden hangisinin bilinmesi gerekli **değildir**?

- A) Maddenin öz ısısı
- B) Maddenin hacmi
- C) Maddenin kütlesi
- D) Maddenin sıcaklık değişimi

16- Sıvı haldeki bir madde ısı alarak gaz hale geçtiğinde aşağıdakilerden hangisi gerçekleşir?

- A) Madde belli bir şekle kavuşur.
- B) Madde moleküllerinin hareketi yavaşlar.
- C) Maddenin tanecikleri arasındaki boşluk artar.
- D) Maddenin tanecikleri sadece titreşim hareketi yapar.

17- Saf bir maddenin erime ısısının değeri ile aşağıdakilerden hangisinin değeri aynıdır?

- A) Öz ısının
- B) Sıcaklığının
- C) Donma ısısının
- D) Buharlaşma ısısının

18- Belirli kütledeki katı bir maddeyi sıvı hale getirmek için gerekli ısı miktarı aşağıdakilerden hangisine veya hangilerine bağlıdır?

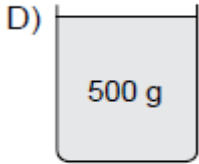
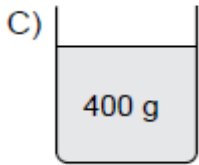
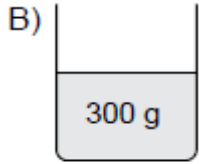
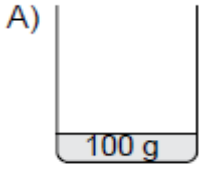
- I) Maddenin kütlesi
  - II) Sıcaklık
  - III) Erime ısısı
- A) I
  - B) III
  - C) I ve II
  - D) I ve III

19- “Kaynama sıcaklığındaki saf maddenin bir gramının sıvı halden, aynı sıcaklıktaki gaz haline geçebilmesi için maddeye verilmesi gereken ısı miktarına” ne isim verilir?

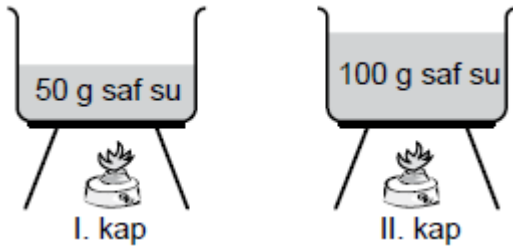
- A) Buharlaşma ısısı
- B) Yoğunlaşma ısısı
- C) Buharlaşma sıcaklığı
- D) Yoğunlaşma sıcaklığı

20- Özdeş kaplarda bulunan suların sıcaklıkları  $20\text{ }^{\circ}\text{C}$ ’ tan  $80\text{ }^{\circ}\text{C}$ ’ a çıkarılmak isteniyor.

Aynı ortamda, bu özdeş kaplarda bulunan aşağıdaki sulardan hangisine **en fazla** ısı verilmelidir?



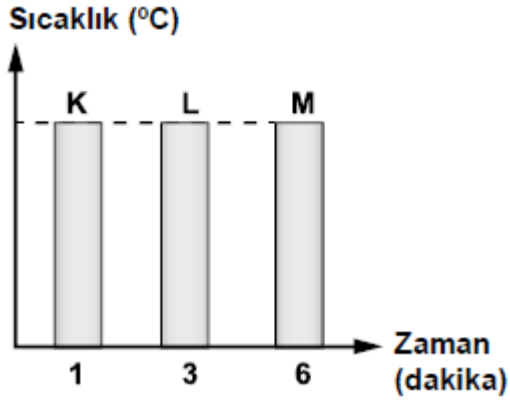
21- Aynı ortamda bulunan şekildeki kaplardan birincisinde 50 g, ikincisinde 100 g saf su bulunmaktadır. Başlangıçta içlerinde  $10\text{ }^{\circ}\text{C}$ ’ ta su bulunan kaplar, özdeş ısıtıcılarla sıcaklıkları  $50\text{ }^{\circ}\text{C}$  olana kadar ısıtılıyor.



Gerçekleştirile bu deneyle ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Her iki kaptaki sıvıya verilen enerji miktarları eşittir.
- B) Kaplardaki suların  $50\text{ }^{\circ}\text{C}$  çıkması eşit sürede gerçekleşmiştir.
- C) Son durumda her iki kaptaki moleküllerin ortalama hareket enerjileri eşittir.
- D) I. kaba II. kaptan daha fazla ısı verilmiştir.

22- Aynı ortamda bulunan, ilk sıcaklıkları ve kütleleri aynı olan K, L ve M maddeleri özdeş ısıtıcılarla sürekli ısıtıldığında, son sıcaklıklarının eşit olması için geçen süreler grafikte belirtilmiştir.



Buna göre aşağıdakilerden hangisine **kesinlikle** ulaşılabılır?

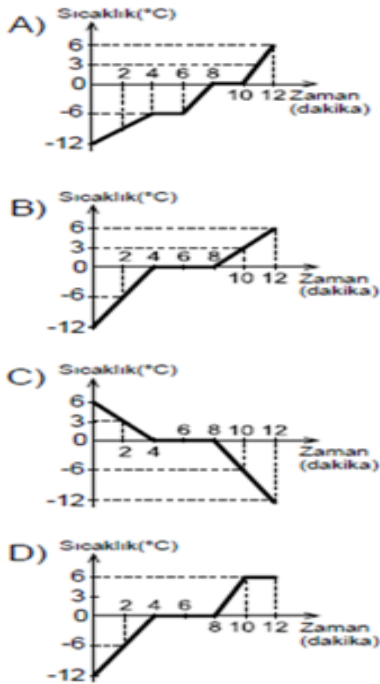
- A) Maddelerin özısıları farklıdır.
- B) Maddeler eşit ısı enerjisi almıştır.
- C) Üç madde de aynı cins maddedir.
- D) En fazla buharlaşan L maddesidir.

23-

Saf bir katının ısınmasına ait sıcaklık-zaman çizelgesi aşağıdaki gibidir.

Sıcaklık (°C)	-12	-6	0	0	0	3	6
Zaman (dk)	0	2	4	6	8	10	12

Çizelgeye göre aşağıdakilerden hangisi bu maddeye ait sıcaklık-zaman grafiğini gösterir?



24- “Farklı cins maddelerin eşit ısı almalarına karşın sıcaklık artışları farklı olur.” hipotezini test etmek isteyen bir öğrenci tablodaki verileri elde etmiştir.

Ancak bu veriler hipotezi test etmek için yeterli değildir.

Zaman (dak)	X (50 ml) Sıcaklık ( $^{\circ}\text{C}$ )	Y (100 ml) Sıcaklık ( $^{\circ}\text{C}$ )
0	25	10
2	30	15
4	31	20
6	32	25

Bu hipotezi test edebilmek için öğrenci deneyi nasıl tekrarlamalıdır?

- A) Yalnız X maddesinin farklı hacimleri ile eşit şiddette ısı kullanarak
- B) Yalnız Y maddesinin farklı hacimleri ile eşit şiddette ısı kullanarak
- C) X ve Y maddelerinin farklı kütleleriyle, aynı başlangıç sıcaklığında, eşit şiddette ısı kullanarak
- D) X ve Y maddelerinin eşit kütleleriyle, aynı başlangıç sıcaklığında, eşit şiddette ısı kullanarak

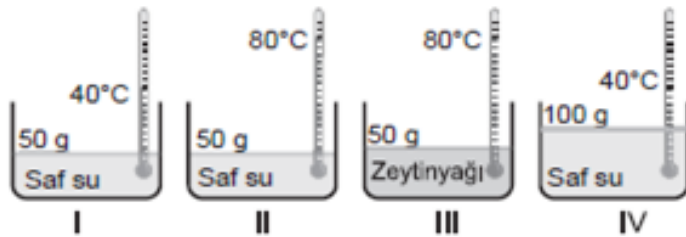
25- Isı almakta olan saf bir madde için aşağıdaki ifadelerden hangisi veya hangileri **doğru olabilir?**

- I. Donuyordur.
- II. Hal değiştirmektedir.
- III. Sıcaklığı artış göstermektedir.

- A) I
- B) II
- C) I ve III
- D) II ve III

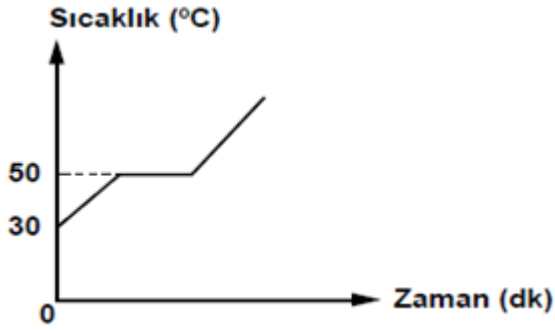
26- Bilgi: Aynı ortamdaki başlangıç sıcaklıkları aynı olan saf bir maddenin farklı miktarlarını ısıtarak son sıcaklıklarını da eşitlemek için verilmesi gereken ısı miktarı maddenin kütlesine göre değişiklik gösterir.

Zeynep bu durumu gözlemlemek için özdeş kap ve termometreler kullanarak şekildeki gibi dört farklı düzenek hazırlıyor.



- A) I ve IV. düzenekleri birer adet özdeş ısıtıcıyla  $80^{\circ}\text{C}$ ' a kadar ısıtıp geçen süreleri karşılaştırmalıdır.
- B) II ve III. düzenekleri birer adet özdeş ısıtıcıyla  $100^{\circ}\text{C}$ ' a kadar ısıtıp geçen süreleri karşılaştırmalıdır.
- C) I. düzeneği bir, II. düzeneği iki özdeş ısıtıcı ile eşit süre ısıtıp sıvıların son sıcaklıklarını karşılaştırmalıdır.
- D) II. düzeneği iki, IV. düzeneği bir adet özdeş ısıtıcı ile eşit süre ısıtıp sıvıların son sıcaklıklarını karşılaştırmalıdır.

27- Sabit ısı veren bir kaynak ile sürekli ısıtılan saf bir maddeye ait sıcaklık-zaman grafiği verilmiştir.



Grafiğe göre bu madde için aşağıdakilerden hangisi **kesinlikle** doğrudur?

- A) İlk hâli katıdır.
- B) 40 °C' ta sıvı hâldedir.
- C) Bir kez hâl değiştirmiştir.
- D) 50 °C' ta erimeye başlamıştır.

28- Aşağıdaki hâl değişim olaylarından hangileri maddenin soğumasını (ısı vermesini) gerektirir?

- I. Erime
  - II. Donma
  - III. Kaynama
  - IV. Yoğuşma
- A) I ve III
  - B) II ve III
  - C) I ve IV
  - D) II ve IV

#### CEVAP ANAHTARI

1-B	2- D	3- B	4- B	5- A	6- A	7- C
8- D	9- A	10- C	11- B	12- B	13- A	14- A
15- B	16- C	17- C	18- D	19- A	20- D	21- C
22- A	23- B	24- D	25- D	26- A	27- C	28- D

Doğru Cevap Sayılarının Seçeneklere Dağılımı

A: 8                      B: 7                      C: 6                      D: 7





## Ters Yüz Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcılığa Yönelik Tutumlarına Etkisi<sup>1</sup>

Abdullah GÖKDEMİR<sup>2</sup>, Ahmet Ali GAZEL<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmanın genel amacı, ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırıcılığa yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışmada nicel yöntemlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama aşamasında deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubunda ters yüz öğrenme ilkeleri dikkate alınarak süreç planlanmıştır. Kontrol gruplarında ise aynı içerik geleneksel yöntemle dayalı olarak ele alınmıştır. Araştırma Ege bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 74 dördüncü sınıf öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 19 maddeden oluşan ölçek 5'li likert türünde puanlanmakta olup, olumlu ve olumsuz tutum olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analizler ile bağımsız gruplar t testi kullanılarak sonuçlar tablolştırılmış ve sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest-sontest puanları arasında son testler lehine anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde farklı eğitim basamaklarında kullanımının araştırılmasına ve yine farklı disiplinler bağlamında kullanımına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Ters yüz öğrenme  
Sosyal Bilgiler  
Öğretmen adayı  
Yapılandırıcılık  
Tutum

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:06.04.2018

Kabul Tarihi:10.08.2018

E-Yayın Tarihi:16.07.2019

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [agokdemir@mu.edu.tr](mailto:agokdemir@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1709-1327>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [agazel@aku.edu.tr](mailto:agazel@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-7211-6032>

## The Effect of Flipped Learning on the Attitude of Social Studies Pre-service Teachers Toward Constructivism

### Abstract

The general aim of this study is to investigate the effect of flipped learning on Social studies pre-service teachers' attitudes toward constructivism. In this study, quasi experimental design of quantitative methods with pre-test and post-test control group were used. During application of the study, control and experiment groups were structured and process was planned with experiment group by considering flipped learning principles. While in the control group, the same content was handled with traditional methods. This study was conducted in public university in Aegean region of Turkey with total 74 senior social studies pre-service teachers. In order to determine the attitudes of pre-service teachers toward constructivism, 'constructivist approach attitude scale' developed by Evrekli, İnel, Balım and Kesercioğlu (2009) was used. The five point likert type scale contains 19 items with positive and negative attitudes. The statistical pocket software was used to analyze the data. Then, descriptive analyses such as arithmetic mean and standard deviation and t test for independent groups were presented in tables. As a result of analyses, it could not be found any statistically meaningful difference between the pre-test scores of control and experiment group pre-service teachers from constructivist approach attitude scale. However, from post-test results of the control and experiment group pre-service teachers, there was a meaningful difference in favor of experiment group pre-service teachers. When analyzed pre-test and post-test results of experiment group, a meaningful difference was found in favor of post-test results. While comparing pre-test and post-test results of control group, any meaningful difference could not be found between them. According to these findings of the study, some suggestions related to usage of flipped learning in different grade levels of social studies teaching and also in different disciplines were done.

### Keywords

Flipped learning  
Social Studies  
Pre-service teachers  
Constructivism  
Attitude

### Article Info

Received: 04.06.2018

Accepted: 08.10.2018

Online Published: 07.16.2019

### Giriş

Dünyada meydana gelen teknolojik gelişmeler küreselleşmenin de etkisiyle toplumları sürekli değişim ve gelişime zorlamaktadır. Çünkü dünyadaki gelişmelere ayak uyduramayan toplumlar her alanda geri kalmakta ve gelişmekte zorluk yaşamaktadır. Toplumlar için her alanda kaçınılmaz olan bu değişimler eğitim alanında da kendini göstermektedir. Aksoy'a (2003) göre eğitimde değişmeye zorlayan nedenlerden biri de teknolojik gelişmelerdir. Bu gelişmelerin eğitim üzerindeki etkisi her kademe için farklı boyutlarda ortaya çıkmakta ve teknolojinin yansımaları öğretimin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde ve öğretmenlere ilişkin süreçlerde kendini göstermektedir.

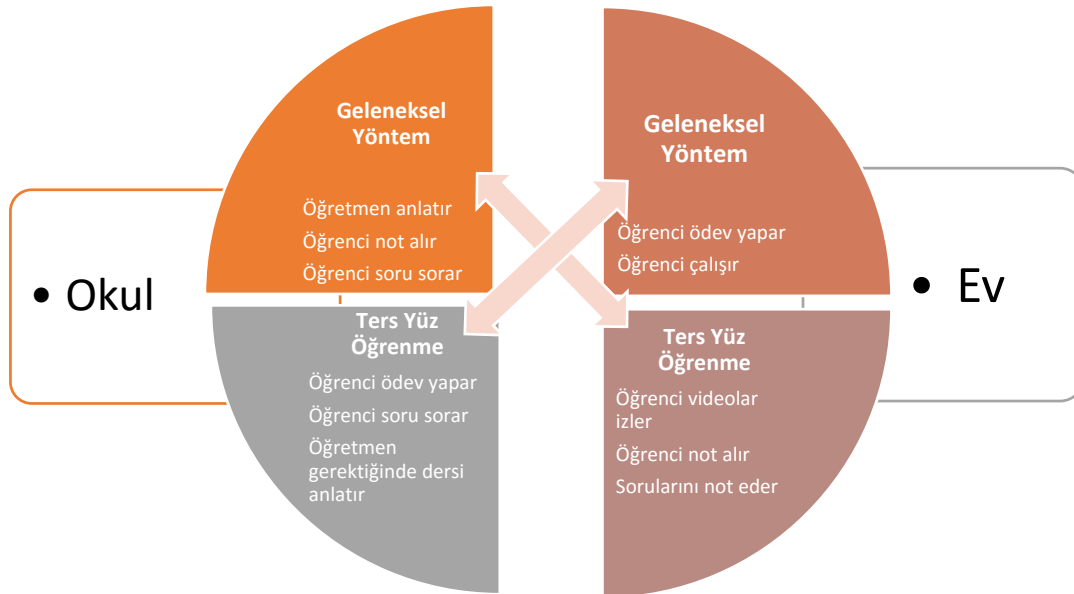
Bilgiye ulaşmada okul ve öğretmen önceden tek yol olarak görülmekteydi. Ancak teknolojinin gelişmesiyle bilgi aktaran rolüne sahip öğretmenin etkisinin azaldığı ve yeni rollerin ortaya çıktığı görülmektedir. Artık öğretmenlerin görevi yalnız bilgi aktarmak değil, aynı zamanda rehberlik etmek ve öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu ele alması için gerekli olan süreçleri uygun bir şekilde yürütmektir (Özdemir, 2016).

Özellikle bilgiye ulaşma noktasında büyük kolaylık sağlayan teknolojik gelişmelerin aynı zamanda eğitim öğretim sürecinde yeni arayışları karşılamaya çalıştığı söylenebilir. Turan'a (2015) göre teknolojik gelişmeler eğitimde yeni öğretim yöntemleri arayışını ortaya çıkarmakla birlikte artık sadece bilginin aktarılması değil bilginin oluşturularak yapılandırılması noktasında çözümler sunmaktadır. Çünkü teknolojinin gelişerek yaygınlaşması ders dışı öğretim olanaklarını artırmış, öğrencilere zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgiye ulaşma olanağı sağlamıştır.

Bilgiye ulaşmadaki kolaylığın yanı sıra kendi kendine öğrenme olanağı da sağlayan teknolojinin, sınıf içi etkinlikleri ve bazı becerileri destekleyen yeni yaklaşımları ortaya çıkardığı görülmektedir. Bütün bu değişimler ve gelişmelerle birlikte bazı yaklaşımları temel alan ve öğretme-öğrenmeye yönelik yeni bir strateji olan ters yüz öğrenmenin eğitimde kullanılabilir olduğunu söylemek mümkündür (Gençer, 2015).

Bireyi hayata hazırlama ve toplumsallaştırma noktasında büyük bir öneme sahip olan Sosyal Bilgiler dersi kapsamında konuların öğretiminde birçok sorunun yaşandığı çeşitli araştırmalarla (Akdeniz, 2008; Alataş, 2008; Arslantaş, 2006; Ayten, 2006; Akgül, 2006; Gönenç ve Açıkalin 2017; Kuş ve Çelikkaya, 2013; Tahiroğlu, 2006; Polat, 2006; Yazıcı, 2001; Yeşiltaş, 2010; Yeşiltaş, 2011; Yeşiltaş ve Sönmez, 2009; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) ortaya konmuştur. Bundan dolayı gerek ilkokul ve ortaokul gerek lisans düzeyinde bireyler yetiştirilirken yeni yaklaşımlar, yöntem-teknikler, materyaller ve teknoloji kullanımı gereksinimi Sosyal Bilgiler öğretiminin her kademesinde kendini göstermektedir. Ters yüz öğrenme yaklaşımı içinde teknoloji barındıran yeni yaklaşımlardan olduğu için Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilir en iyi örneklerden olduğu söylenebilir.

Köken itibarıyla incelendiğinde “Flipped Learning” kelime anlamı olarak “Flip” “Ters Dönmüş” Learning ise “Öğrenme” terimlerine karşılık gelmektedir (Cambridge Dictionary, 2018). Bu doğrultuda en basit haliyle Türk diline “Ters Dönmüş Öğrenme” olarak aktarılabilir. Ülkemizdeki pek çok araştırmada ve alan yazında “Ters Yüz Öğrenme” olarak ifade edildiği görülmektedir. İsminden de çağrışım yapılacağı üzere “Ters Yüz Öğrenme” geleneksel eğitim sürecinde okulda gerçekleştirilen öğrenme süreci ve onun tamamlayıcısı olan öğrencinin evlerde gerçekleştirdiği çalışmaların yer değiştirdiği, diğer bir deyişle sürecin tersine çevrilerek okulda yapılan işlerin evde; evde yapılan işlerin ise okulda yapıldığı bir sistemi ifade etmektedir. Ters yüz öğrenme ve geleneksel yöntemde öğretmen ve öğrenci rolü Şekil 1’de şu şekilde özetlenmiştir:



Şekil 1. Geleneksel yöntem ve ters yüz öğrenme (Christiansen, 2014; Moraros vd. 2015)

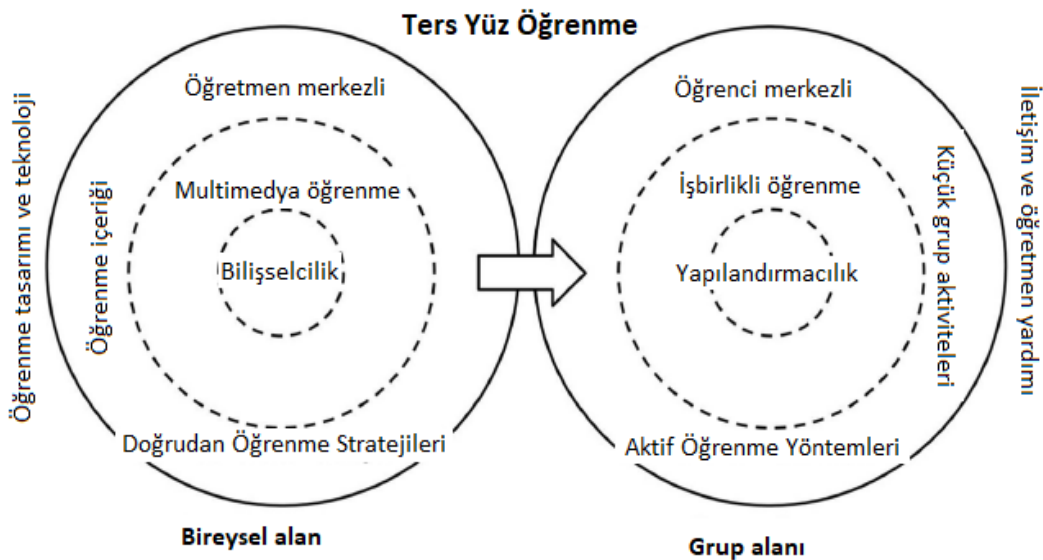
Şekil 1’de de görüldüğü gibi geleneksel yöntemde bilgi edinme sürecinde öğretmen merkezli ve sınıf sınırları içinde gerçekleşen bir süreçten bahsetmek mümkündür.

Bergmann ve Sams (2012) ters yüz öğrenmeyi çoğunlukla bir eğitmen tarafından gerçekleştirilen yüz yüze öğretimin topluluk veya grup öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşındığı, eğitimcinin öğrencilerin kavram uygulamalarında onlara yol gösterdiği ve bunun sonucunda grup alanının dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü, yaratıcılığı teşvik eden bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Ters yüz öğrenme ortamlarının günümüzde popülerleşmesinin en önemli nedeni tanımda yer alan grup öğrenme alanı olan sınıflar için yenilikçi bir anlayış sunmasıdır. Öğrenciler geleneksel anlayışta kavramları öğrenmek için sınıflarda zaman harcarken, bu modelde teknolojinin yardımıyla sınıf içine ayrılan bu zaman evlere aktarılmış, sınıf içerisinde gerçekleştirilecek faaliyetlerden kalan zaman ise kavram öğretiminden çok, dinamik ve etkileşimli çalışmaların yapılabildiği, evlerdeki öğrenmeyi pekiştiren ortamlara dönüştürülmektedir. Benzer anlayışta Görü Doğan (2005) ters yüz öğrenme yaklaşımını, öğretmen merkezli ve dört duvarla sınırlandırılmış geleneksel eğitim anlayışının tersine döndürüldüğü, harmanlanmış bir öğrenme süreci

olarak ifade etmiştir. Aydın ve Demirer (2017) ise ters yüz öğrenmeyi, teknoloji desteğiyle sınıf içi süreyi en verimli şekilde geçirmek için tasarlanmış pedagojik bir model olarak tanımlamaktadır.

Aydın'a (2016) göre ters yüz öğrenme, eğitimde zorunluluklar sonucunda gerçekleştirilecek olan değişimler için ortaya çıkmış olan en etkili fikirlerden biridir. Geleneksel öğrenmeden farklı olarak öğrencilerin bilgi edinmeyi sınıfa gelmeden yaptıkları ters yüz öğrenmede, teknoloji yardımı ile sınıf içi süreyi en etkili şekilde kullanmak amaçlanmaktadır. Yavuz'a (2016) göre yeni uygulanmaya başlanan ters yüz öğrenme 21. yüzyılın başlarından itibaren farklı bir öğrenme öğretme sürecini ortaya çıkarmış ve teknolojinin eğitime yansımalarını etkili bir şekilde kullanarak uygulama yapmaya olanak sağlamıştır. Sınıf içi yapılan etkinlikler ile ters yüz öğrenme, öğrencilerin etkileşimini artırarak aktif öğrenme yöntemlerini kullanmalarına olanak sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır (Sağlam, 2016). Bunun yanı sıra ters yüz öğrenmenin temelinde öğrenmenin dışarıda gerçekleşmesi ve öğretmenin rehber olarak görev alması söz konusudur. Bu süreç öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına katkı sağlayabilir.

Ters yüz öğrenme, öğrenmenin geleneksel anlamdaki okul ortamından öğrencinin yaşam alanına aktarıldığı; okul ortamının yeniden yorumlandığı ve bunu gerçekleştirirken teknoloji desteğinden en üst düzeyde yararlanıldığı süreçtir. John Dewey'in öğrenci merkezli fikrini temel alan ters yüz öğrenme doğrudan öğrenme ve yapılandırmacılığın bir karışımıdır (Jensen, 2015). Ters yüz öğrenme bireysel ve grup alanı bağlamında ele alındığında pek çok kuram, yöntem ve beceri ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda ters yüz öğrenmenin kavramsal çerçevesine Şekil 2'de yer verilmiştir.



**Şekil 2.** Ters yüz öğrenme ve öğrenme alanlarının kavramsal çerçevesi (Flipped Learning Network, 2014).

Şekil 22 ters yüz öğrenme açısından (Flipped Learning Network, 2014) elde edilen terminoloji kullanılarak ters yüz öğrenme ile ilgili bir çerçeve sunmaktadır. Ters yüz öğrenme iki parçadan oluşmaktadır. Bunlar doğası gereği farklı öğrenme ortamlarıdır: ilki teknoloji ile geliştirilmiş öğrenme materyalini barındıran bireysel öğrenme alanı; ikincisi de grup öğrenme alanı veya işbirlikçi ortamdır. Her bir ortam farklı öğretici üsluba sahip olmakla birlikte kökenleri de ayrı öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Şekil 22 her bir öğrenme alanına ait önemli özellikleri temsil ederken; aynı zamanda her bir öğrenme alanının merkezlerini birbirleriyle ilişkilendirmektedir. Bireysel alan teknoloji sayesinde doğrudan öğrenmeyi desteklemektedir. Öğretmen merkezli bir ortamda öğrenciler hazırlanmış içeriklere (ekran görüntüsü, öğretici videolar) web siteleri ve diğer çevrimiçi ortamlar üzerinden erişebilmektedirler. Psikolojik etkinlik ve “görerek öğrenme yerine yaparak öğrenmeye” (Clark ve Mayer, 2008) vurgu yapan bilişsel teorilerle desteklenmiş, bireysel alan öğrencilerin temel bilgilerinin grup alanda uygulayarak üzerine geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Çünkü anlamlı öğrenme bilişsel etkinlikleri tetikleyecek uygun tasarıma bağlıdır. Bireysel alanın multimedya öğrenme

ilkeleri ile sıralanmış olması gerektiği önerilmektedir (Day ve Foley, 2006). Öğrenci merkezli ortamda, grup alanındaki aktif öğrenme oldukça kritik bir yapıya sahiptir (Baepler, 2014). Yapılandırmacı teoriler grup alanlarını desteklemekte, akran bilgi yapılandırmasını ve “katılımcı olarak öğrenmeyi” vurgulamaktadır (Sfard, 2009). Şeklin ortasındaki ok ise bireysel alan öğrenmesinden grup alanı öğrenmesine geçişi temsil etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ters yüz öğrenme öğrencilerin; bilgiye istedikleri zaman ulaşmalarına; öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşime geçmelerine; araştırma yapmalarına; derse gelmeden konuları öğrenmelerine; çekingen öğrencilerin iletişim becerilerini artırmalarına; öğrenme sürecinde daha aktif olmaların; sınıf içinde daha fazla uygulama yapmaya zaman ayırmalarına; grup çalışmalarına daha sık katılmaya; yaratıcılık, problem çözme becerilerini kullanarak bilgiyi yapılandırmalarına uygun ortam sağlar (Aydın, 2016; Öztürk, 2016). Buradan hareketle araştırmanın amacı ters yüz öğrenmenin, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem durumu “Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme kullanılmasının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda belirtilmiştir.

1. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

Ters yüz öğrenmenin, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına etkisinin belirleneceği bu çalışmada nicel yöntemlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada seçkisiz atama ile örneklem belirlenmediğinden tam deneysel desen yerine yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini açıklayan bir araştırma desendir (Büyüköztürk, 2012). Yarı deneysel desende, kontrol ve deney grupları deneysel desende olduğu gibi seçkisiz değil, ölçümlerle belirlenir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

### *Araştırma Grubu*

Araştırmanın katılımcıları, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 37 si deney grubunu, 37’si kontrol grubunu oluşturan toplam 74 dördüncü sınıf öğretmen adaydır. Katılımcıların dördüncü sınıf seviyesinden seçilmesinin nedeni mesleki ve alan eğitimi derslerinin büyük kısmını almalarıdır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni de sosyal bilimler alanına ters yüz öğrenmenin uygun olmasıdır. Sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örneklemede araştırmacı katılımcılara kolay ulaşır, araştırma için uygun ve gönüllü bireyleri seçer (Gravetter ve Forzano, 2012 akt. Koç Başaran, 2017). Başka bir deyişle, araştırmacı kendisi için uygun örnekleme seçer (Koç Başaran, 2017).

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği 19 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. “Olumlu tutum (11 madde)” ve “olumsuz tutum (8 madde)” olmak üzere iki faktörlüdür. Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 95 iken en düşük puan 19’dur. Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin geneli için .93, alt boyutları için sırasıyla .90 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı,

ölçeğin geneli için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinden alınan puanların yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999: 522 akt. Tavşancıl, 2010: 29).

### Uygulama Süreci

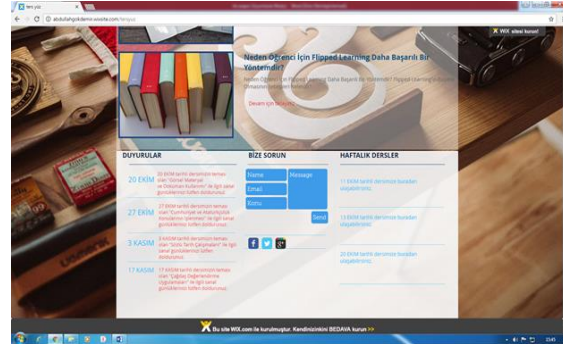
Bu bölümde deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci, Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında 7. yarıyılıda okutulması zorunlu ve alan eğitimi derslerinden birisi olan Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında ters yüz öğrenmeye uygun biçimde öğretmen adayları ile 10 hafta da gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda izlenen işlem süreci aşağıdaki gibidir:

Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında 7. yarıyılıda yer alan Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin Yükseköğretim Kurulu'nca belirlenen içeriğine uygun olarak geliştirilen Web sayfası (<http://abdullahgokdemir.wixsite.com/tersyuz>), 27 Eylül 2016 tarihinde deney grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kullanımına açılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, Web sayfasına giriş panelinde yer alan “Kaydol” linkini tıklayarak üye olmuşlardır. Öğrenciler, Web sayfasından ters yüz öğrenmenin sınıf dışı boyutunda yararlanmışlardır. Geliştirilen Web sayfasının ekran resimleri aşağıda paylaşılmıştır.



Şekil 3. Ana sayfa görünümü (üst kısım)



Şekil 42. Ana sayfa görünümü (alt kısım)



Şekil 5. Ters yüz öğrenme ile ilgili bilgilendirici metin, resim ve videoların bulunduğu sayfa örneği



Şekil 6.3 Haftalık ders akışının yer aldığı sayfa

Uygulama sürecinde ilk hafta, tanışma ve ters yüz öğrenmeye ilişkin ön bilgilendirmeye yer verilmiştir. Araştırma kapsamında okul dışında da öğretmen adaylarının sürece dâhil olmasını sağlayacak biçimde geliştirilen web sitesinin tanıtımı yapılmıştır. Haftalık ders akışı hakkında bilgilendirilen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına, “Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Üçüncü haftadan son haftaya kadar işlenecek konulara ilişkin uygulama süreci için öğretmen adayları 3-4 kişiden oluşan gruplara ayrılmıştır. Her hafta bir grubun ders planlarını hazırlayarak sınıfta mikro öğretimlerini yapmaları sağlanmıştır. Ters yüz öğrenmeye dayalı olarak etkinlikler ve ödevlerin sınıf içinde tamamlanması istenmiştir. Bu etkinlikler kapsamında her hafta sırası gelen grupların etkinlikler/materyaller tasarlayıp bir ders işlemeleri istenmiştir.

Kontrol grubunda izlenen işlem süreci aşağıdaki gibidir:

Derslerin başladığı ilk hafta, tanışmadan sonra Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Haftalık ders akışı hakkında bilgilendirilen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına, “Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır.

Özel Öğretim Yöntemleri II dersi, içeriği, deney grubunun içeriği ile aynı olacak biçimde “Sosyal Bilgiler eğitiminde bilgisayar ve teknoloji kullanımı, görsel materyal ve doküman kullanımı, Cumhuriyet ve Atatürkçülük konularının işlenmesi, sözlü tarih çalışmaları, belirli gün ve haftalardan yararlanma, güncel olayların kullanımı ve katkıları, çevre incelemelerinin planlanması, müze eğitimi, soru sorma ve teknikleri, çağdaş değerlendirme uygulamaları.” (Yükseköğretim Kurulu, t.y.) konu başlıklarından oluşmak üzere geleneksel yöntemlere dayalı olarak işlenmiştir. Derslerde çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılmıştır.

10 hafta uygulama sonunda deney ve kontrol grubuna “Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği” sontest olarak uygulanmıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, SPSS 22.0 programına aktararak analiz edilmiştir. “Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği”nin öntest ve sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. “Yapılandırıcı Yaklaşım Tutum Ölçeği”nin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesiyle oluşturulan bulgular yer almaktadır.

“Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan *t*-testi sonuçları Tablo’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney grubu ve kontrol grubu yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeği öntest puanları *t*-testi sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	37	71.08	14.60	72	-.689	.493
Kontrol	37	73.54	16.05			

Tablo incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest puanları arasından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu durumda deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşım tutum düzeylerinin denk söylenebilir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013), deneysel çalışmalarda iki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların bağımlı değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından denk olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney grubu ve kontrol grubu yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği son test puanları t-testi sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	37	79.51	11.84	72	3.157	.002
Kontrol	37	70.18	13.51			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanları arasından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının deneysel süreç öncesinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yok iken deneysel süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, ters yüz sınıf yönteminin uygulanmasının, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan geleneksel yöntemlere göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumu artırmada daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney grubu yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği ön test-son test puanları t-testi sonuçları

Puan türü	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	37	71.08	14.60	36	-3.921	.000
Son test	37	79.51	11.84			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre ters yüz sınıf yöntemine göre öğrenim gören deney grubu öğretmen adaylarının deneysel süreç sonunda yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ters yüz sınıf yönteminin uygulanmasının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumu artırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Kontrol grubu yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği ön test-son test puanları t-testi sonuçları

Puan türü	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	37	73.54	16.05	36	.942	.352
Son test	37	70.18	13.51			

Tablo4 incelendiğinde kontrol grubu öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeğinden elde ettikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Kontrol grubu öğretmen adaylarının süreç öncesi yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği ortalama puanları 73.54 iken uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programı sonrası ortalamaları 70.18’e düşmüştür. Bu durumda öğretmen yetiştirmede uygulanan güncel eğitim öğretim faaliyetlerinin, öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum puanları incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşım tutum öntest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu durumda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşım tutum düzeylerinin denk olduğu söylenebilir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşım tutum sonrest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun puanları arasında, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç öncesinde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yok iken deneysel süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, ters yüz öğrenme uygulanmasının, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan geleneksel yöntemlere göre yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumu artırmada daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde ters yüz öğrenme ile yapılandırmacılığın ilişkisini ortaya koyan birçok araştırmaya (Öztürk, 2016; Aydın, 2016; Sağlam, 2016; Hung, 2015; Kara, 2016; Yavuz, 2016; Jensen, Kummer, ve Godoy, 2015; Sletten 2017) rastlanmıştır. Aydın ve Demirel (2017) ters yüz edilmiş sınıf modelinin en çok yapılandırmacılığa hatta yapılandırmacılık türlerinden sosyal yapılandırmacılığa dayandığını ifade etmişlerdir. Kara (2016)'ya göre ters yüz öğrenme bilgiyi yapılandırmada büyük öneme sahiptir ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri artırarak sosyal yapılandırmacılık teorisine de dâhil olmaktadır. Öztürk (2016) ve Aydın (2016)'a göre yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ters yüz öğrenme; öğrencilerin bilgiye istedikleri zaman ulaşmalarına kolaylık sağlar, öğrencilere öğretmeni ve diğer arkadaşları ile etkileşime geçmeleri için uygun ortam sağlar. Aynı zamanda öğrenciyi merkeze alarak grup çalışmalarına, yaratıcılığa, problem çözmeye yönelik etkinliklere olanak sağlayarak bireylerin bilgiyi yapılandırması için uygun ortamı oluşturmaktadır. Bu çalışma da elde edilen bulgular, ters yüz öğrenmenin yapılandırmacılık ile ilişkisi bağlamında sonuçlar ortaya koyan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde farklı eğitim basamaklarında kullanımı araştırılabilir.
- Ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştirme bağlamında kullanımı, yapılandırmacılık dışında başka değişkenler açısından da incelenebilir.
- Ters yüz öğrenmenin farklı disiplinler bağlamında kullanımına yönelik çeşitli araştırmalar desenlenebilir.
- Ters yüz öğrenmeden etkili bir şekilde yararlanabilmesi için uygulama öncesinde katılımcılara ters yüz öğrenmeye ilişkin bilgi verilebilir.

## Kaynakça

- Akdeniz, N. (2008). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Aydın, B., ve Demirer, V. (2017). Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom, reach every student in every class every day*. Washington, DC: Eugene, OR: International Society for Technology in education (ISTE).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christiansen Michael, A. (2014). Inverted teaching: applying a new pedagogy to a university organic chemistry class. *J Chem Educ* 91(11):1845–1850.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *Performance Improvement*, 47(9), 5-13.
- Day, J. A., & Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human–computer interaction course. *IEEE Transactions on education*, 49(4), 420-431.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G., ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-152.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Gönenç, S. ve Açıkalın, M.(2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1),21-41.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/s/%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizcet%C3%BCrk%C3%A7e/learning> (01.03.2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Jensen, M. J. (2015). Flipped classes: Do instructors need to reinvent the wheel when it comes to course content?. *age*, 26, 1.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5.
- Kara, C. O., (2016). Ters Yüz Sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler* ( 16.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Kuş, Z., ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 69-91.
- Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R. & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Med Educ*. doi:10.1186/s12909-015-0317-2.
- Network, F. L. (2014). The four pillars of FLIP. Flipped Learning Network.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Sfard, A. (2009, November). Moving Between Discourses: From Learning-As-Acquisition To Learning-As-Participation. In *AIP Conference proceedings* (Vol. 1179, No. 1, pp. 55-58). AIP.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazıcı, A. İ. (2001). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademe sosyal bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yeşiltaş, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bilgisayar Yazılımları. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (203-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşiltaş, E. ve Sönmez, Ö. F (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ve Bilgisayar Tabanlı Materyal Geliştirme. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (387-413). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. 11 Mayıs 2018 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sosyal\\_bilgiler.pdf/5b46fcf9-d79c-46dc-a8e5-9b944c99ec6a](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sosyal_bilgiler.pdf/5b46fcf9-d79c-46dc-a8e5-9b944c99ec6a) adresinden indirilmiştir.



## II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da İlkokullara Bakış<sup>1</sup>

Ahmet VURGUN<sup>2</sup>, Vahdettin ENGİN<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada II. Abdülhamid dönemindeki ilköğretim politikaları kapsamında Bursa'daki ilkokulların durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Böylece bu dönemdeki ilköğretim sisteminde, Bursa'nın yeri ve önemi değerlendirilmek istenmiştir. Araştırmada, Bursa'daki ilkokulların nicelik olarak durumu, okulların tarihi gelişimleri, eğitim-öğretim faaliyetleri, eğitimci kadrosu, okulların yönetimi ve mali durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, tarihsel araştırmanın sıklıkla kullandığı yöntemlerden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak konu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Akabinde dönemin arşiv kaynakları ve gazetelerinden konu ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğini kontrol etmek için tarihsel araştırma yönteminin temel unsurlarından olan harici ve dahili tenkit yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi kullanılarak elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Ayrıca ele edilen belgeler günümüz Türkçesine transkripte edilmiştir. Akabinde konu bütünlüğü içerisinde tematik olarak başlıklar halinde ayrılan bütün bu bilgiler yorumlanıp değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öncelikle Bursa'da sıbyan mekteplerinin devam etmekle birlikte yerlerini ibtidailerin aldığı görülmektedir. Okullar, genellikle mahalle merkezli açılmış ve buldukları mahallerin ismini almışlardır. Bursa'daki ilkokulların II. Abdülhamid döneminin başından itibaren sayı olarak arttığı ancak kız ilkokullarının az sayıda olduğu fark edilmiştir. İlkokullardaki ders programı Maarif Nezaretince belirlenen programa uygunluk göstermiştir. Bursa'daki ilkokulların yönetimi için ayrı bir komisyon kurularak okulların yönetimi ile gelir ve giderleriyle ilgili işlemler bu komisyon tarafından yürütülmüştür. Ayrıca Bursa'daki yerel unsurların ilkokulları maddi olarak desteklediği görülmüştür. İlkokullarda çocukların sağlığı konusunda da bazı gelişmeler yaşanmış ve Bursa'daki ilkokullar şehirdeki sosyal etkinliklere katılmışlardır.

### Anahtar Kelimeler

II.Abdülhamid  
Bursa  
Eğitim  
İlkokul

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:27.06.2018

Kabul Tarihi:08.10.2018

E-Yayın Tarihi:16.07.2019

## Overview of Primary Schools in Bursa in the Period of Abdülhamid II

### Abstract

In this research, II. Abdulhamid's educational policy for primary schools in Bursa discreet is being analyzed for understanding the importance of this discreet in the

### Keywords

II.Abdülhamid  
Bursa  
Education

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2018 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunulan "II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da Eğitim-Öğretim Faaliyetleri" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [ahmetvurgun@mu.edu.tr](mailto:ahmetvurgun@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9148-7285>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, [vahdettin.engin@marmara.edu.tr](mailto:vahdettin.engin@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5753-655X>

whole education system; their quantities, historical improvements, education and training activities, administrations, financial management of these schools been discussed. For explaining these subjects, qualitative research been used. Survey data of the article derived from the document examinations, which is one of the most important methods of historical research. For data acquisition, first, the literature search has been made. Following that, archive materials and newspapers been established. For controlling the dependability of the data that been obtained internal and external criticism method been used, which is also one of the most important methods of historical research. Data, which is derived by using document analysis, been examined by descriptive analysis. Furthermore the materials, which was written with Arabic letters in Ottoman Turkish, Latinized and rewritten for Turkey Turkish. Thereafter, the data analysis has been outlined in thematic order and interpreted. Consequently, it's been clearly understood that Sıbyan schools been replaced by İbtidai schools, however, they're been kept used while their position in the educational order been changed. Schools built into town centers and named by town center names. In the time of II. Abdulhamid, their numbers been increased, however, for the damsels these numbers were not much. Their schedule was suitable for the syllabus of Maarif Nezareti. A council was also formed for administration and balance of income and expenditures of the schools. Local communities supported these schools by donating money. Students physical health been changed positively and schools started to participate in the social activities of the city.

Primary school

**Article Info**

Received: 06.27.2018

Accepted: 10.08.2018

Online Published: 07.16.2019

**Giriş**

1869'da kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi sonunda Osmanlı maarif politikası, ilköğretimde şu esaslar üzerinde seyretmiştir: *“Yapılacak olan yenilikleri uygulamak ve benimsenmesini sağlamak için sıbyan mektepleri dışında ibtidai mektepler açmak. Sıbyan mekteplerini, muhafazakâr zümrelerin tepkisini çekmeden usul-i cedid üzere eğitim veren yapıya dönüştürmek”* (Kodaman, 1991: 67). II. Abdülhamid döneminde, Tanzimat'ın bu iddialı eğitim projesinin öncelikli olarak ele alındığı görülmektedir. Haddizatında bu meseleye II. Abdülhamid'in saltanata geçişi sonrası ilan edilen ve ilk anayasa olan Kanun-i Esasi'de de değinilmiştir: *“Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maârifin birinci mertebesi mecburî olacak ve bunun derecâtı ve teferruâtı nizâm-ı mahsus ile tayin kılınacaktır”* (Kili, 1982: 24). Dedesi II. Mahmud zamanında ilk olarak dile getirilen ilköğretim zorunluluğu, II. Abdülhamid döneminde böylece anayasada apaçık ifade edilmiştir. Anayasada belirtilen bu hususun gereği yapılmış, II. Abdülhamid döneminde eğitim konusunda çalışmalara zeminden yani ilköğretimden işe başlanmıştır. Bu arada klasik eğitim paradigmasından da kopuş yaşandığı görülür. Çünkü sıbyan mekteplerine usul-i cedide'nin girmesiyle bir nevi gelenek ile modern eğitim iç içe bir hal almıştır. Bunun özellikle herhangi bir rahatsızlığa meydan vermeden yapılmaya çalışılması, ilköğretim üzerinde hassasiyetle durulduğunu göstermektedir. İleride de değinileceği gibi herhangi bir çatışmaya meydan vermeden modernite ve gelenek sentezlenmiştir.

İlköğretimde yaşanan değişim ilk meyvesini idari anlamda göstermiştir. 1881'de Mekatib-i Sıbyaniye idaresinin adı *“Mekatib-i İbtidaiye İdaresi”* olarak değiştirilmiştir. Böylece usul-i cedide üzerine eğitim-öğretim yapan ilköğretim kurumları oluşturulmaya ve isim değişikliğiyle bir nevi yeni bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. Özellikle 1882'den itibaren Maarif Nezareti ağırlığını ibtidailere kaydırmış, artık devletin resmi yıllıklarında ve arşiv belgelerinde ibtidai kavramı sık kullanılmaya başlamıştır (Kodaman, 1991: 31, 69). Nitekim II. Abdülhamid döneminin sonlarına gelindiğinde ibtidai kavramı oldukça yaygınlaşmış, bütün ilkokullar mahalle mektepleri dahil ibtidai olarak adlandırılır hale gelmiştir. Bundan dolayı geleneksel eğitim veren okullarla yenilerini ayırt etmek için mahalle mekteplerine usul-i atika üzere ibtidai mektebi, açılan yeni okullara da usul-i cedide üzere ibtidai mektebi denilmiştir (Somel, 2010: 146). Bu okullar eğitimin temeli sayılmış, sıbyan mektepleri ile ibtidailer, devletin bir nevi kutsallarının korunduğu ve devlet ideolojisinin yerleştirildiği kurumlar olarak değerlendirilmiştir (Tekin, 2009: 112). II. Abdülhamid döneminde merkezi vilayetlerin dışında kasaba, nahiye ve köylerde çok sayıda okul inşa edildiği gibi daha önceden yapılmış olan okullar da düzenlenmiştir. Ayrıca cami yaptırılan hemen her köyde bir de ibtidai mektep yaptırılmıştır (Özbek, 2011: 166). Bu bağlamda II. Abdülhamid döneminde maarifin bütün *“Memalik-i Osmaniye”* sathına yayılmaya çalışıldığını vurgulamak gerekir. Böylece Tanzimat döneminde İstanbul ve belli başlı yerler

dışına çıkamamış eğitim, 1878'den itibaren devletin her köşesine taşınmaya çalışılmıştır (Kodaman, 1991: 38). II. Abdülhamid'in "maarifperver" olarak nitelendirilmesinin de altında bu durumun yattığı söylenebilir.

II. Abdülhamid döneminde ilköğretim alanında, sıbyan mekteplerinden ibtidai mekteplere doğru bir dönüşüm gerçekleşmeye başlamış ancak sıbyan mektepleri de varlıklarını devam ettirmiştir. Bursa'ya bakıldığında da bu durum görülmektedir. Bursa'da ilkokullar, salnamelerde ibtidai olarak adlandırılırken, okul sayıları söz konusu olduğunda sıbyan ve ibtidai mekteplerin bir arada verildiği de olmuştur. Nitekim bu durumu sosyal gerçeklikte de görebilmek mümkündür. Bursalılar, bir yandan temel dini bilgileri öğrenmesi için çocuklarını geleneksel eğitim veren sıbyan mekteplerine gönderirken diğer yandan da modern eğitim almalarını sağlamak için yeni açılan okullara göndermiştir. Usul-i cedide üzere eğitim veren okulların yayılmasının zaman alması, geleneksel eğitim veren sıbyan mektepleri ile medreselerin bu dönemde varlıklarını devam ettirmelerini sağlamıştır. Hatta bu dönemde, Bursa'daki sıbyan mekteplerinde ülkedeki diğer yerlerde olduğu gibi çocukların okula başlama töreni olan "âmin alayı" düzenlenmiştir (Kumaş, 2011: 104-106). Bu çalışmada, dönemin ilköğretim kurumlarının temel kavramı olarak kullanılması ve çalışmanın konusu gereği Bursa'nın merkezindeki ibtidailerin II. Abdülhamid dönemindeki gelişimleri incelenerek, tarihçeleri, buldukları yerler, öğrenci sayıları ve eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yeri ve önemi değerlendirilecektir.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili konular açıklanmıştır. Araştırmada, II. Abdülhamid döneminde Bursa örneği üzerinden ilkokulların durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan çalışma, betimsel bir çalışmadır. Bu amaca ulaşabilmek için en uygun araştırma yöntemi nitel araştırmadır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklindedir. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2011: 39). İşte bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, geçmişte meydana gelmiş eylemleri ve olayları tanımlamak, açıklamak ve böylelikle anlayabilmek için verilerin sistemli olarak toplanması ve değerlendirilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011: 534). Burada var olan, betimlenerek tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, tarihsel araştırmanın sıklıkla kullandığı yöntemlerden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Tarihçilerin kültür ve medeniyete ilişkin özellikleri çalışırken kullandıkları yöntemlerden birisi de belgelerden hareket ederek araştırmanın verilerini incelemektir. Tarihçiler, elde ettikleri belgeleri belirli bir formatta birbirleri ile ilişkilendirerek ilgili kültür ve medeniyete ilişkin bütüncül bir görüntü elde etmek için uğraşırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Dokümanlar, nitel araştırmalarda veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, bireysel yazılar, popüler kültür dokümanları, görsel dokümanlar ve fiziki materyallerle sanat eserleri olarak nitelendirilir. Her tür doküman, problem sorusuna bağlı olarak anlamın ortaya çıkmasına, belirsizliklerin ortadan kalkmasına ve problem sorusunun keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olur ve fırsatlar sunar (Merriam, 2013: 155).

Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde ilk olarak konu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. II. Abdülhamid dönemi ilköğretimde yaşanan gelişmeler ve eğitim politikaları ile ilgili eserler incelenerek, dönemin eğitim sistemi anlaşılmasına çalışılmıştır. Akabinde II. Abdülhamid döneminin Bursa'sının ilkokulları ile ilgili eserler incelenmiştir. Araştırma konusunu oluşturan temel bilgiler ise, T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivinde bulunan kataloglar, ve dosyalar taranarak elektronik ortamda dijital olarak toplanmıştır. Daha sonra, dönemin eğitim istatistikleri ile devletin resmi yıllıkları olarak her vilayet için çıkarılan vilayet salnamelerinden olan Hüdavendigâr vilayet salnameleri elde edilerek konu ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir.

Vilayet salnameleri dışında II. Abdülhamid döneminde özel olarak çıkartılan maarif salnameleri de taranarak konu ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Ayrıca Bursa'da çıkan yerel gazetelerden Bursa ve

Hüdavendigâr'dan ulaşılabilen nüshalar taranmıştır. Osmanlı Türkçesiyle yazılı bulunan bu eserler okunarak günümüz Türkçesine transkripte edilmiştir. Elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğini kontrol etmek için tarihsel araştırma yönteminin temel unsurlarından olan harici ve dahili tenkit yöntemine başvurulmuştur. Belgeler öncelikle şekil bakımından incelenerek güvenilirlikleri sorgulanmış, daha sonra içerdikleri bilgiler diğer kaynaklarla karşılaştırılmak suretiyle geçerlilik kontrolleri yapılmıştır. Ayrıca belgeler transkripsiyon edilirken başka araştırmacılar tarafından okunarak kontrol edilmiştir.

### ***Verilerin Çözümlemesi***

Doküman analizi kullanılarak elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde önce, elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra, yapılan bu betimlemeler yorumlanır varsa neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu araştırmada elde edilen belgeler, kronolojik ve tematik olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bilgiler, başlıklara ayrılmış ve başlıklar içerisindeki bilgiler kronolojik olarak sunulmuştur. Araştırma konusu kapsamında sayısal veriler ki özellikle öğrenci sayıları ile ilgili gerekli yerlerde frekanslar verilmiş ve bilgilerin rahat okunup anlaşılması için tablolar oluşturulmuştur. Akabinde başlıklar halinde ayrılan bütün bu bilgiler yorumlanıp değerlendirilmiştir.

## **Bulgular**

II. Abdülhamid döneminde Bursa merkezdeki ilkokullarla ilgili elde edilen veriler; ibtidailer ve tarihi gelişimleri, ibtidailerde eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim ve gelir-giderleri, çocuklar ve ibtidailerin gelişimi şeklinde başlıklara ayrılmıştır.

### ***Bursa İbtidailer***

II. Abdülhamid döneminde Bursa'da, devletin ilköğretim politikası doğrultusunda yeni ibtidailer inşa edilmiş, mevcut olan bazı sıbyan mektepleri de ibtidailere dönüştürülmüştür. Bu dönemde Bursa'daki ilkokullar ile ilgili kaynaklarda bazı bilgiler yer almaktadır. Örneğin seyyahlar Marie de Launay ve Bonkowski Bey'in "Bursa ve Civarı" adlı eserine göre Bursa'da 30 ilkokul olup bunlardan 9'u kızlara aittir. Bu okullarda görev yapan 30 öğretmenden 9'u bayan olup toplamda 851 erkek ve 351 kız öğrenci öğrenim görmektedir. Bursa'da ilkokul öğrencisi sayısını artırmanın gereğinden bahseden seyyah, çocuğunu okula gönderen veliye ödül verilerek bunun gerçekleştirileceğini söylemiştir. Bu zorunluluğun Müslümanlar için geçerli olduğunu, keza gayrimüslimlerin çocuklarını genellikle okula gönderdiklerini gözlemlerinde aktarmıştır (Launay ve Bonkowski, 2015:104-107). Seyyahın bahsettiği ilkokulların arasında ibtidailer dışında sıbyan mekteplerinin de olması muhtemeldir.

Esasen II. Abdülhamid dönemi ilköğretim politikası çerçevesinde Bursa'daki ibtidailerin varlığı, öğrenci ve öğretmen sayıları, buldukları yerler ve gelişim süreçleri vilayet salnamelerinden tespit edilmektedir. Bu bağlamda Bursa'da ilk ibtidai, "Numune İbtidai Mektebi" adıyla 1302 tarihli salnamede geçmektedir. Buna göre Mekteb-i Mülkiye-i Rüşdiye içerisinde yer alan bu okulda, 172 öğrenci bulunmakta olup, muallimi Mehmet Nuri Efendi'dir (SVH, 1302: 495). Ertesi yıl ise Numune İbtidai Mektebinin sınıflara göre öğrenci sayısı tespit edilmektedir. 4 yıllık eğitim veren okulda birinci sınıfta 53, ikinci sınıfta 76, üçüncü sınıfta 55, dördüncü sınıfta 52 olmak üzere toplam 216 öğrenci öğrenim görmektedir. Bursa'da usul-i cedide üzerine eğitim veren ilk ibtidai sayılan mektep, düzenli ve tertipli olarak tasvir edilmiştir (HVS, 1303: 31). Mektebin kadrosuna bir süre sonra muavin sıfatıyla Hafız İbrahim Efendi dahil olmuştur (HVS, 1304: 132). 1890'ların başına gelindiğinde ise Numune İbtidai Mektebi'nin öğretim kadrosu genişlemiş ve öğrenci sayısı artmıştır. Mehmet Nuri Efendi muallim-i evvel, Hafız Nuri Efendi muallim-i sani, Mehmet Raşit Efendi muallim-i salis olarak görev yaparken Mehmet Nuri Efendi ayrıca rika muallimliğini de üzerine almıştır. Mektebe ayrıca bevvab olarak Adem Ağa görevlendirilmiş, öğrenci sayısı da 4 sınıfta toplam 282'ye ulaşmıştır (HVS, 1306-1307: 74). Mülki Rüşdiye bünyesinde ve erkek öğrencilere özgü olan Numune İbtidai Mektebi, 1897'ye gelindiğinde 212 öğrenciyle faaliyetlerini devam ettirmiştir (BOA., MF. MKT., 373/65, 06 C 1315/ 2 Kasım 1897). Mevcudun önceki yıllara nazaran azalmasında Bursa'da yeni açılan ibtidai mekteplerin etkili olduğu söylenebilir.

Numune İbtidai Mektebi, Bursa’da usul-i cedide’nin gerçekleştirildiği ilk ibtidai olma özelliğiyle Bursa ilköğretiminde ayrı bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra mektep; muallimi Mehmet Nuri Efendinin gayreti, öğrencilerinin başarıları ve sosyal hayattaki davranışlarıyla dönemin saygın bir eğitim kurumu olarak gösterilerek zaman zaman basın üzerinden tebrik ve takdir edilmiştir. Nitekim mektebin muallimi Mehmet Nuri Efendi, bir yandan yüksekokullara girmeleri için talebe yetiştirerek birincilik kazandığı gibi diğer yandan hafız da yetiştirmiştir (Bursa, 121, 28 L 1310/15 Mayıs 1893). Nuri Efendinin hem geleneksel eğitim ve dini hassasiyete sahip olduğu hem de modern eğitimi benimsediği görülmektedir. Bu bakımdan Mehmet Nuri Efendi aslında, II. Abdülhamid dönemi eğitim paradigmasının uygulayıcı örneklerinden biri olmuştur. Hafız yetiştirmesi hasebiyle ulemadan olduğu anlaşılan Mehmet Nuri Efendinin bu faaliyetleri, ulemanın modern eğitimi benimsediğini göstermesi bakımından da önem arz eder. Mehmet Nuri Efendi bu çalışmalarının yanı sıra “Müntehab-ı Elifba-yı Osmani” adlı bir kitap bastırarak da eğitime katkıda bulunmuştur (Kumaş, 2011: 140).

Numune İbtidai Mektebi muallimi ve öğrencileri, hem öğretim faaliyetlerinde gösterdikleri başarılar hem de toplumsal duyarlılıkları ve aldıkları terbiye gereği takdir ve övgü almıştır. Nitekim Bursa gazetesinde yer alan bir haberde, mektebin öğrencilerinin ilmi tahsillerinde itinalı oldukları ve mektebin muallim-i evveli Mehmet Nuri Efendi’nin çocukların güzel terbiyesine ne derece önem verdiği bir örnekle ifade edilmiştir. Buna göre, Bursa’da Çelebi Sultan Mehmet’in türbesi yakınında oturan birkaç kişi, mekteplerinden evlerine ikişer ikişer düzenli olarak gittiklerini gördükleri öğrencilerin bir haylisinin büyük bir olgunluk ve edeple türbe huzurunda bir saf oluşturarak fatiha okuduklarını ve ardından büyük bir olgunluk ile yollarına devam ettiklerinden övgüyle bahsetmiştir (Bursa, 142, 6 R 1311/17 Ekim 1893). Bu arada mektepte bazı dini törenler de icra edilmiştir. Bursa gazetesindeki bir habere göre dindar bir zat tarafından mektep içerisinde bir perşembe günü Hz. Peygamber ile ilgili menkıbeler okunduğu bildirilmiştir (Bursa, 140, 22 Ra 1311/3 Ekim 1893).

Numune İbtidai Mektebinde yapılan sınavlar belirli tarih aralıklarında gerçekleştirilmiş ve kamuoyuna duyurulmuştur. Buna göre muharrem ayının birinci gününe rastlayan pazartesi gününden cumalar hariç olmak üzere 14. pazar gününe kadar her gün saat 2’den başlayarak genel imtihanların yapılacağı duyurulmuştur. Buradan Numune İbtidai Mektebinde yılın belli dönemlerinde düzenli olarak sınav yapıldığı ve sınav döneminin 2 hafta boyunca devam ettiği anlaşılmaktadır (Hüdavendigar, 1644, 26 Z 1312/20 Haziran 1895). Numune İbtidai Mektebi sınavlarına şehrin ileri gelenleri temsilci olarak katılarak gözlemde bulunmuş ve mektebin başarılarını takdir etmişlerdir. Mektep öğrencilerinin ilim ve fen konusunda kazandıkları başarılar, mümeyyiz sıfatıyla hazır bulunan; vilayet istinaf mahkemesi ceza dairesi reisi Hacı Asım, mahkeme-i bidayet hukuk dairesi reisi Nedim Bey ve mahkeme başkâtipleri Faik ve Reşat Bey tarafından takdirle karşılanmıştır (Hüdavendigar, 1646, 10 M 1313/3 Temmuz 1895).

Bursa’da Numune İbtidai Mektebi dışında usul-i cedide ve usul-i atika üzere öğretime devam eden pek çok ibtidai mektep de bulunmakta olup bu mekteplerin durumu, vilayet salnamelerinden takip edilebilmektedir. Bu arada, Bursa ibtidai mektepleri incelenirken mahalle faktörü ile karşılaşılmaktadır. Yani Bursa’daki ilkokullar mahalle merkezli olarak oluşmuş ve mahallenin bir parçası olmuştur. Okulların isimlerine bakıldığında bu durumu görebilmek mümkündür.

1886-1887 öğretim yılına gelindiğinde Bursa merkezde numune ibtidaisi dışında Camii-i Kebir, Manastır ve Reyhan Paşa mekteplerinde usul-i cedide uygulandığı görülür. Bunların dışındaki mekteplerde ise usul-i atika üzere öğretim yapılmaktadır. Aşağıdaki tabloda ilgili tarihte eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan ibtidai mektepler ve öğrenci sayıları sunulmuştur (HVS, 1303: 31, 32):



**Tablo 1:** 1886-1887 Yıllarında Bursa Merkez İbtidai Mektepleri

Mektep	Öğrenci Sayısı
Cami-i Kebir	75
Manastır	50
Reyhan Paşa	130
Oruç Bey	15
Bab-ı Zemin	45
Muradiye	60
Alaaddin	65
Altıparmak	40
Veled Sarayı	30
Hamza Bey	30
Başçı İbrahim	45
Demirli	20
Molla Hüsam	40
Mecnun Dede	50
Daye Hatun	40
Kiremitçi	25
Şerefeddin	25
Emir sultan	50
Meydancık	60
Nalbandoğlu	40
Hüdavendigâr	30
Molla Arap	70
Timurtaş	40
Şeker Hoca	35
Mecidiye	30

Bu mektepler dışında Bursa merkezde 25 adet inas mektebi bulunduğu kayıtlı olup buralarda 950 talebe öğrenim görmektedir. Yine Bursa'nın köylerindeki zükur ve inas'a mahsus 80 ibtidai olup buralarda 2350 talebe bulunmaktadır (HVS, 1303: 32). Bursa'daki ibtidai mektepler daha sonra içerisinde buldukları mahallelerle birlikte gösterilmiş ve usul-i cedide üzerine öğretimin yapıldığı iki mektep daha ortaya çıkmıştır. Bunlar Yeni Pazar Mahallesi ile İbrahim Paşa Mahallesi bulunan ibtidailerdir. Ayrıca şehirdeki inas ibtidai mektebi sayısı 24'e düşmüş ancak öğrenci sayısı bir öncekine göre artarak 1023'e ulaşmıştır. Bu tarihteki ibtidailer ve öğrenci sayıları tabloda şu şekilde sıralanmıştır (HVS, 1306: 67-68):

**Tablo 2:** 1889-1890 Yıllarında Bursa Merkez İbtidai Mektepleri

Mahalledeki Mektep	Öğrenci Sayısı
Yeni Pazar	134
İbrahim Paşa	267
Hazret-i Emir	50
Meydancık	100
Cami-i Kebir	73
Duhter-i Şerif	76
Mecnun Dede	100
Manastır	40
Kal'a-i Umurbey	40
Altıparmak	50
Murad-ı Sani	65
Hüdavendigâr	24
Abdal Mehmet	38
Şeker hoca	25
Daye hatun	64
Veled-i Nalband	30
Timurtaş	15
Bab-ı Zemin	28

Bundan 1 yıl sonra yayınlanan salnamede ise ibtidai ve sıbyan mektepleri bir arada verilmiş ve bu nedenle önceki yıla nazaran bilgi verilen okul sayısı hayli artmıştır (HVS, 1306-1307: 74-76):

**Tablo 3:** 1890-1891 Yıllarında Bursa Merkez İbtidai ve Sıbyan Mektepleri

İbtidai ve Sıbyan Mektepleri	Öğrenci Sayısı
Bab-ı Zemin	45
Manastır	50
Muradiye	60
Alaaddin	66
Meskenler	40
Veled Sarayı	30
Hamza Bey	30
Başçı İbrahim	45
Demirli	20
Molla Hüsam	40
Mecnun Dede	50
Cami-i Kebir	75
Daye Hatun	40
Kiremitçi Mahallesi	25
Abdal	25
Tuz Pazarı	5
Şerefeddin Paşa	25
Emir Sultan	50
Meydancık	60
Nalbandoğlu	40
Peykâr Başu	10
Vefikiye	10
Mecidiye	30
Şeker Hoca	40
Oruç Bey	25
Timurtaş	15
Maksem	20
Ebu İshak	30
Hüdavendigâr	35
Molla Arap	70
Reyhan Paşa	120
Mesud Makrumi	30
Emir Sultan	40
Hoca Taşkın	30
İbn Bizaz	40
Alaca Mescid	30
İncirli	40
Maksem	30
Kadem	50
Başçı	30
Reyhan Paşa	45
Mantıcı	85
Yigit Kühne	55
Hayreddin Paşa	50
Şerefeddin Paşa	30
Ruşçuk	35
Maksem	35
Muradiye	27
Hisar	32
Nakkaş Ali Paşa	75
Tahtalı Mescid	35
Muradiye	34
İsa Bey Fenari	40
Selimiye	17
Çekirge	25

Tabloda yer alan bazı mekteplerin aynı adı taşıdıkları dikkati çekmektedir. Örneğin Maksem adında 3, Şerefeddin Paşa adında 2 mektep bulunmaktadır. İbtidailerle sıbyan mekteplerinin bir arada

verilmesi ve adını taşıdıkları mahallelerde bulunmaları nedeniyle böyle bir durumun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Yukarıda sunulan bazı mektepler hakkında Bursa tarihi için oldukça zengin bir kaynak olan Kamil Kepecioğlu'nun "Bursa Kütüğü" adlı eserinde de kısa bilgiler yer almaktadır. Kepecioğlu'nun eserinde bahsedilen mekteplerden biri, Başçı İbrahim Bey Mektebi'dir. Başçı İbrahim Bey mahallesinde olan bu mektep binası, mahallenin adını aldığı İbrahim Bey'in oğlu Mehmet Çelebi tarafından 1490'da yaptırılmıştır. Âlimleri seven Başçı İbrahim Bey, mahallede zaviye ve hamam da yaptırmıştır. Oğlu, bu mekteple babasını hayırseverliği ve maarife olan sevgisini göstermiştir (Kepecioğlu, 2010:180,181). Diğer mektep ise Abdal Mehmet Mektebi'dir. Abdal Mehmet Camisinin doğusunda kâgır, kubbeli ve üzeri kurşunlu bir mektep olup Nişancı Mehmet Paşanın babası Pir Ahmet Çelebi tarafından yaptırılmıştır. Mektebe bir zamanlar "Şevikçioğlu Mektebi" de denmiştir (Kepecioğlu, 2010: 38). Tabloda bahsedilen mekteplerden olan Hamza Bey mektebi ise Zeyniler'de Hamza Bey'in oğlu Mehmet Bey tarafından yaptırılmıştır (Kepecioğlu, 2010:145).

Tablodaki mekteplerden birkaç sene sonra Yıldırım Bayezid Camii yakınında 200 öğrenci kapasiteli yeni bir ibtidai mektep daha inşa edilmiştir (SVH, 1311: 350). Açılan bu mektebin muallimliğine Bursa Darülmualimin muallimliği tarafından yapılan sınavda başarılı olan Mustafa Tevfik Efendi tayin olmuş ve mektep, Eylül'ün 10. Cumartesi gününde açılarak öğretime başlanmıştır. Görüldüğü gibi yeni açılan ibtidai mektep muallimliği seçiminde titiz davranılarak Darülmualimin, yaptığı sınavla muallimlerin tayin ve göreve başlamalarında etkin olmuştur (Bursa, 139, 15 Ra 1311/26 Eylül 1893). 1893-1894 ders yılına gelindiğinde Bursa merkezde 21'i zükûr, 20'si inas olmak üzere toplam 41 ibtidai bulunmaktadır (HVS, 1311: 363).

Dönemin eğitim tarihiyle ilgili kapsamlı nicel bilgilere Maarif İstatistiğinden ulaşılmaktadır. Bu belgelerde, II. Abdülhamid döneminde Hüdavendigar vilayeti geneli ve Bursa sancağında bulunan okulların sayısal durumu, öğretim usulü ve II. Abdülhamid'in tahta çıkışından sonra vilayet genelinde açılan ibtidailerin sayısı verilmiştir (Maarif İstatistiği, 1310-1311: 47):

**Tablo 4:** Maarif İstatistiğine göre Bursa'da İbtidailer

Vilayet/Sancak	Usul-i Atika	Usul-i Cedide	Sultan Hamid'in tahta çıkışı sonrası açılan okullar
Hüdavendigar	3173	244	1103
Bursa	654	33	-

II. Abdülhamid döneminde vilayetin geneli ve Bursa'da çok sayıda ibtidai açılmış olmasına rağmen usul-i cedide konusunda istenilen rakama ulaşamadığı görülmektedir. Bu durum, II. Abdülhamid dönemi Bursa ilköğretim politikasında gündemde olan ancak tam olarak gerçekleşmeyen bir hedef olarak kalmıştır. Nitekim ibtidai sayısı artmakla birlikte usul-i cedide okullarının yeterince yaygınlaşmadığı bundan sonraki yıllarda da görülmektedir. Örneğin Bursa merkez ve köylerinde 1897-1898 ders yılında 17 ibtidai'de usul-i cedide uygulanırken 142 ibtidai'de usul-i atika üzere öğretim gerçekleştirilmektedir (HVS, 1315: 305). Usul-i atikanın genellikle köylerde olduğu düşünüldüğünde, şehir merkezinde de istenilen hedefe ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğretim yönteminde istenilen hedefe ulaşılmasa da II. Abdülhamid döneminde vilayette çok sayıda ibtidai inşa edilmiştir. Dönemin sonlarındaki rakamlara bakıldığında 1907-1908 ders yılı itibarıyla vilayet genelindeki 2878 sıbyan ve ibtidai mektebinde 125.245 erkek ve kız talebe okumaktadır. Bursa merkezde ise 250 ibtidai ve sıbyan mektebinde 12.917 öğrenci öğrenim görmektedir (HVS, 1325: 332, 333).

II. Abdülhamid döneminin sonunda Bursa'da bulunan ibtidailerle ilgili kapsamlı bilgilere 1325 tarihli salnameden ulaşabilmektedir. Burada, mekteplerin, muallimlerin adları ve öğrenci sayıları birlikte verilmiştir (HVS, 1325: 334):

**Tablo 5:** 1907-1908 Yıllarında Bursa Merkez İbtidai Mektepleri

Mekatib	Muallim-i Evvelleri	Diğer Muallim Adedi	Talebe
Hisarda Hamidiye	Mustafa Rıfat Efendi	3	106
Medrese-i Muallimine merbut Hamidiye	İsmail Efendi	3	98
Mecidiye	Yunus Hilmi Efendi	1	69
Osmaniye	Mehmed Said Efendi	3	121
Hüdavendigâr	Mehmed Ata Efendi	1	56
Yıldırım	Mehmed Sadık Efendi	1	80
Çelebi Sultan	Mehmed Şevki Efendi	1	75
Murad-ı Sani	Mehmed Ziya Efendi	1	64
Numune-i Terakki	Mehmed Nuri Efendi	4	251
Reyhan	Ali Rıza Efendi	5	276
Nalband Oğlu	Mehmed Hulusi Efendi	2	89
Hazret-i Emir	İsmail Hakkı Efendi	-	35
Hacı Hüsam Efendi	Mehmed Esad Efendi	2	100
Darülfeyz	Mehmed Nuri Efendi	2	84
Şemsülmaarif	Kasım Efendi	1	54
Miratül Maarif	Ferhad Hakkı Efendi	1	51
Rehber-i Marifet	Ahmed Hilmi Efendi	-	56
Hundi Hatun	Yusuf Efendi	-	39
Oruç Bey	İbrahim Edhem Efendi	1	93
Demirli	Ömer Fevzi Efendi	1	36
Hançerli	Ahmed Fahri Efendi	1	26
Meydancık	Mehmed Hıfzı Efendi	1	66
İncirli	Ali Hıfzı Efendi	1	69
Yeni Mahalle	Mehmed Hanefi Efendi	1	85
Molla Arab	Ali Niyazi Efendi	-	29
Selimzade	Arif Efendi	-	30
Paşa Mahallesi	Cafer Efendi	1	59
Hoca Hasan Mahallesi	Mehmed Nimetullah Efendi	-	41
Selimiye Mahallesi	İdris Efendi	1	37
Reyhan İnas	Muallimesi Nefise Hanım	-	44

Kepecioğlu'nun Bursa kütüğünde yukarıda adı geçen bazı mekteplerin tarihçeleri hakkında bilgi verilmiştir. Örneğin Demirli Mektebi, hamam tekke yakınında olup, Muallimzade Zeyni Çelebi tarafından yaptırılmıştır. Mektebe bir ara "Zeyniye Muallimhanesi" de denmiştir (Kepecioğlu, 2010: 268). Meydancık Mektebi ise Veli oğlu Nebi Halife tarafından 1559'da Meydancık Camii karşısında inşa edilmiş ve çok sayıda gelir vakfedilmiştir. Bir süre sonra mektep yıkılmış ve yerine kızılık kurusu Mehmet Çelebi ahşap bir bina inşa ettirmiştir. Mektebin bahçesi 1908'de genişletilmiş ve yeni bina yapılmıştır (Kepecioğlu, 2010: 192). Bunlar dışında, çeşitli kaynaklarda bazı okullar hakkında malumat verildiği görülür. Bunlardan birisi "Numune-i Terakki Mektebi"dir. Okul, iki katlı olup "köse hoca okulu" olarak da anılmaktadır. Dört odalı olan okulda yemekhane ve mescid de bulunmaktadır. Sınıfların arasındaki sofada hoca Nuri Efendi oturmaktadır. Minderde oturan Nuri Efendi'nin başında sarığı, sırtında samur kürklü cübbesi yanında kamçı ve falakası vardır (Erler, 1966: 98). Hundi Hatun Mektebi ise Bursa'daki eski mekteplerdendir. 1487'de Vezir İbrahim Paşa tarafından muallimhane yeri olarak aldığı evlerden birinde kurulan vakıf yapısı içerisinde bir mekteptir. Hundi Hatun, İbrahim Paşa'nın karısıdır. Mektebin üzeri kubbeli, kâgir ve kurşun kaplıdır (Kepecioğlu, 2010: 190, 191). Uzun bir tarihi geçmişe sahip olan yapı, II. Abdülhamid döneminde ibtidai olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmıştır. Başka bir kaynakta ise mektebin Ulu Cami avlusunda olduğu belirtilmiştir (Erler, 1966: 97). Tabloda yer alan mekteplerden biri de Murad-ı Sani'dir. Bursa'daki tarihi mekteplerden biri olan Murad-ı Sani, 15. yüzyılda Muradiye Medresesi ile ilişkili olarak Fatih Sultan Mehmet'in annesi Hüma Hatun tarafından sıbyan mektebi olarak yaptırılmıştır. Mektep, 1855 depremi sonrası tekrar inşa edilmiştir (Hızlı, 2011: 339).

Bursa merkezindeki ibtidailerden, Hisarda Hamidiye, Karaağaç mahallesinde Hamidiye, Osmaniye, Hüdavendigar, Murad-ı Sani, Darülfeyz, Rehber-i Marifet, Reyhan İnas, İsa Bey, Abolyond ve Kazıklı mektepleri, 1900-1903 yılları arasında yeniden inşa edilerek açılışları yapılmıştır. Dönemin sonlarında ise, Bursa merkeze bağlı köylerde 155 ibtidai olup buralarda 10.437 öğrenci buralara devam etmektedir. Ayrıca Cumalıkızık, Susurluk, İsa Bey, Fidyе, Kızık, Kestel, Hasan, İğdir, Çalı, Kayapa, Abolyond, Kazıklı mektepleri tamamen ıslah edilerek usul-i cedide üzere öğretime geçmişlerdir (HVS, 1325: 335).

Tabloda adı geçen tek inas mektebi Reyhan İnas İbtidaisidir. Bu mektep, inas rüşdiyesine ibtidaideki dersleri almış kız öğrencileri yetiştirmek ve inas rüşdiyesinin bir şubesi olması için; valinin teşviki, muhasebeci Selami bey, diğer yetkililerin aracılığı ve halkın yardımıyla Reyhan mahallesinde, memur, eşraf ve ahalinin huzurunda 1901 yılının mart ayında açılmıştır (Hüdavendigar, 1941, 7 Z 1318/28 Mart 1901). Reyhan İnas İbtidaisi açılmakla birlikte inas ibtidailerinin Bursa'da yetersiz olduğu görülmektedir. Hatta kızların eğitimi, bazı evlerde hanım hocalar tarafından hususi eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Okul yetersizliğinden dolayı bu durum engellenememiş, yeterli mektep sayısına ulaşıldığında bu gibi gayri resmi öğretimin engellenmesi kararlaştırılmıştır. Bursa'da bu gibi evlerde özel eğitimin yapıldığı hanelerin sayısı 46 olup büyük bir kısmı hanım olan öğretmenlerin sayısı ise yaklaşık 765'tir (HVS, 1325: 335).

Bursa'daki bazı ibtidailerin açılışları diğer devlet kurumlarında olduğu gibi Padişah'ın tahta çıkış törenlerinde yapılmıştır. 1904 yılında gerçekleştirilen II. Abdülhamid'in tahta çıkış töreninin yıldönümü kutlamalarında Bursa'da 4 zükür, 1 inas ibtidai mektebinin açılışı yapılmıştır (BOA., MF. MKT., 803/69, 4 B 1322/14 Eylül 1904). Bu uygulama ertesi sene Mekteb-i Osmani ile devam etmiştir. Eski haline göre genişletilerek yeniden inşa edilen mektep, 4 büyük derslane, 1 oda, yemekhane ile bahçe ve çeşmeye sahiptir. Genişletilerek yeniden inşa edilen diğer ibtidai ise Murad-ı Sani'dir (BOA., MF. MKT., 885/49, 28 B 1323/28 Eylül 1905). Böylece bir yandan eski ibtidailer talebe sayıları arttığı için genişletilip yeniden inşa edilirken diğer yandan cülus yıldönümlerinde mekteplerin açılış törenleri icra edilmiştir. Bu durum, II. Abdülhamid'in maarifperver yönüne vurgu yapılmak istendiğine işaret etmektedir. Bazı mekteplerin isimlerine dikkat edildiğinde ise kuruluş dönemine ve Bursa'nın tarihi ve kültürel mirasına atıf yapıldığı görülür. Bütün bunlar, II. Abdülhamid dönemi politikalarının eğitim ve güncel aksedilmiş örnekleri olarak karşımızda durur. Bu arada, II. Abdülhamid döneminde Bursa'daki ibtidailerden bazılarının aynı isimlerle cumhuriyetin ilk yıllarında da varlığını ilkökul olarak devam ettirdikleri görülür. Örneğin Nalbant Oğlu, Hoca İlyas, Hisar, Altıparmak, Çekirge, Molla Arap, Emir Buhari, Namazgâh, İncirli, Mecidiye, Reyhan, Hoca Hasan vb. gibi (Sedad, 1934: 18).

### ***İbtidailerde Eğitim-Öğretim***

İbtidailerde, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde öngörüldüğü üzere öğrenim süresi 4 yıl olup, ders programları, Maarif Nezareti tarafından belirlenen şekliyle uyumlu olmuştur. Çünkü merkezi idare, İstanbul ve taşrada bulunan ibtidailerin öğretim faaliyetlerinde aynı ders programını uygulamalarını istemiştir. Çocukların edindikleri bilgilerin esasının ibtidailerde verildiğine dikkat çekilerek, Türkçe, Kıraat, Kur'an-ı Kerim ve dini bilgilerin öğretilmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca derslerde Maarif Nezaretinin belirlediği kitapların okutulması istenmiştir (BOA., Y. PRK. MF., 2/82, 29 Z 1310/14 Haziran 1893). Yani ülkedeki diğer ibtidailerde uygulanan ders programı Bursa'da da uygulanmıştır. Araştırma sürecinde Bursa'daki ibtidailerin ders programıyla ilgili bilgilere sadece 1325 tarihli vilayet salnamesinden ulaşılabilmektedir. Bu bağlamda, dönemin sonlarında Bursa ibtidailerinde şu dersler okutulmuştur: “*Elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvid, İlm-i hal, Türkçe, Hesap, Coğrafya ve Malumat-ı Ziraiyye ve Ahlakıyeyi Havi Kıraat, Tarih-i Osmani*” (HVS, 1325: 333). Derslere bakıldığında, dönem içerisinde temel derslerin yanına bazı derslerin programa ilave edildiği görülür. Ziraat dersi bunların başında gelmektedir. Bu durumda ibtidailerde, temel okuma, dilbilgisi ve dini bilgileri içeren öğretim faaliyetlerinin yanına, dönemin politikalarına uygun olarak eklemeler yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Özellikle tüm ülke sahında aynı programın uygulanmak istenmesi, toplumsal alanda oluşturulmak istenen birlik havasına eğitimden ve onun temeli olan ibtidailerden başlanmak istediğini gösterir.

Dönemin eğitim-öğretim faaliyetlerinde en büyük sıkıntılardan birini öğretmen eksikliği oluşturur. Bu sadece Bursa için değil tüm ülkede görülen bir durumdur. Ancak bunun yanı sıra sınırlı sayıdaki eğitimci kadro, dönemin maarif siyasetinin taşıyıcısı ve pratikteki uygulayıcısı konumunda

olmuştur. Öğretmenlerin faaliyetleri merkezden izlendiği gibi zaman zaman ödüllendirilmiştir. Bunlardan nasibini Bursa'daki bazı ibtidailerde görev yapan muallimler de almıştır. Bursa'daki Sadiye İbtidai Mektebi muallim-i evveli Mehmet Said, Numune-i Terakki İbtidaisi muallim-i evveli Mehmet Nuri ile Reyhan Paşa İbtidaisi muallimi Ali Efendiler, 5. rütbeden mecidi nişanı ile taltif edilmiştir (BOA., İ.TAL., 346/35, 1322 B 18/28 Eylül 1904).

### ***İbtidailerin Yönetimi ve Gelir-Giderleri***

Bu dönemde çıkartılan maarif iane vergisinden ibtidailere kaynak aktarılmayarak, bütçeleri yerinden temin edilmiş yani yerele bırakılmıştır. İbtidailerin gelirleri, harcaması olmayan vakıfların kaynakları, hayır işleri için ayrılan paralar, okullar için inşa olunan yerlerden alınan kiralar, okul taksitleri, piyango hasılatı ve teberrulardan oluşmuştur (Yücelt, 1948: 16). İbtidai mekteplerin; idaresi, gelirlerin artırımı, Maarif Nezareti tarafından belirlenen kitapların okutulması ve buna riayet edilmesi, öğretmenlerin seçilmesi, tebliğlerin duyurulması, belirli zamanlarda maarif müdürüne hesapların gönderilmesi, ihtiyaç olan yerlerde yeni mekteplerin inşası ve açılması gibi bilumum işler maarif komisyonlarına bırakılmıştır (HVS, 1324: 591). Görüldüğü gibi yerel maarif idaresi ve komisyonları, ibtidailerden birinci derecede sorumlu tutulmuşlardır. Bu sorumluluğun başlıcasını ise finansman bulma ve kaynak aktarma teşkil etmiştir.

İbtidailer zamanla Bursa maarif idaresinde müstakil bir müfettişlik ve üye ile yer aldığı gibi maarif idaresi bünyesinde ibtidailerini ilgilendiren başlıca komisyon da kurulmuştur. Buna göre maarif müdürlüğüne önce mekatib-i ibtidaiye müfettişi atanmış, akabinde maarif idaresi bünyesinde vilayet merkezi ibtidai mektepler müfettişliği adlı bir üyelik oluşturulmuştur. Tespit edilen ilk müfettiş Bursa müderrisliği reisi Necip Efendi'dir (HVS, 1323: 69). Maarif idaresi bünyesindeki ibtidai mektepler komisyonu ise şu üyelere kurulmuştur (HVS, 1324: 251):

**Tablo 6.** Bursa Mekatib-i İbtidaiye Komisyonu

Reis	Maarif Müdürü Azmi Bey
Aza	Şeyh Vehyi Efendi
Maarif Muhasebecisi	Mehmet Reşat Bey
Nukûd-u Mevkûfe Memuru	Abdurrahman Efendi
Kâtip	Mekatib-i İbtidaiye Müfettişi Necip Efendi

Komisyonun kurulduğu tarihin biraz öncesine gidildiğinde, Maarif Nezaretinin vilayetten ilgili komisyonun kurulması için talebi olduğu ortaya çıkmaktadır. Maarif Nezaretinden 17 Nisan 1899 tarihinde Hüdavendigâr vilayetine gönderilen yazıda, Hüdavendigâr vilayeti ve mülhakatında bazı hayır sahipleri tarafından bağışlanan paraların mahalli ibtidai mekteplerin masrafları ile yenilerinin inşasına sarf edilmek üzere eğitime tahsisi için vilayetçe bir komisyon kurulması istenmiştir. Böylece hem ibtidai mekteplerin ıslahı için hem de mektep olmayan yerlere yeni ibtidai mektepler inşası için vilayet maarif müdürlüğü bünyesinde bir komisyon kurularak ibtidailer ile ilgili sorunlar tespit edilip çözüm yolları aranmaya çalışılmıştır (BOA., MF. MKT., 444/48, 06 Z 1316/17 Nisan 1899). Bu yazımadan yaklaşık 5 yıl sonra bahsi geçen komisyon oluşturulmuştur. Böyle bir komisyonun varlığı, ilköğretimin vilayette yapılandırılması ve güçlendirilmesi yönündeki kararlı olduğunu ve bu meselenin ciddiye alındığını gösterir. Ancak bununla birlikte Bursa'da ibtidai mektepler ve gelişimleri ile ilgili birtakım sorunların olduğuna işaret eder. Komisyonun üyelerine bakıldığında öncelikle başında maarif müdürü yer almaktadır. Komisyonunda muhasebeci ve nukûd-u mevkûfe memurunun bulunması, komisyonun bütçe ve finansman meselesi üzerine eğildiğini de göstermektedir.

### ***İbtidailere Yerelin Desteği***

İbtidailerin yapılması ve inşasında kaynakların yerele ve ahaliye bırakıldığından daha önce bahsedilmişti. Bu bağlamda bir yandan ahalinin yardımları, diğer yandan maarif idaresi, ibtidailerin inşası ve gelişimi için gayret göstermiştir. Bursa'da karşılaşılan örnekler, ibtidailerin finansman meselesinin yerelde nasıl çözülmeye çalışıldığını ortaya koyar. Örneğin Bursa eşrafından olan Fabrikatör Buldurizade Osman Nuri Efendi, Molla Arap Camisinin doğu kısmındaki Molla Arap İbtidai Mektebini yeniden tesis etmiş ve bu mektebe karşılık olarak bir fırın, bir kahvehane ve iki dükkân vakıf eylemiştir (Kepecioğlu, 2010: 23; Hasan Taib, 1323: 41). İbtidailerin inşasında ahalinin yardımı ile ilgili başka örnekler de bulunmaktadır. Örneğin Bursa'daki havlu tüccarlarından Hacı Hakkı Efendi

tarafından Çelebi Sultan Mahallesinde, 100 talebeye yetecek büyüklükte ve 2 kat olarak mektep inşa edilmiş ve resmi açılışı vilayet erkânı, memurlar ve eşraf hazır olduğu halde gerçekleştirilmiştir (BOA., MF. MKT., 625/31, 28 M1320/7 Mayıs 1902). Yine Bursa'nın hayırlı işler yapan kişilerinden Şeyh Sabit Efendi, daha önceden yaptırdığı cami bitişiğindeki ibtidai mektebe maaşını da karşılamak üzere usul-i cedideye aşına olan Cemil Efendi isminde bir muallim bulmuş ve şehrin uzağında olması nedeniyle, çocukların da külfetten kurtularak bu yeni öğretim usulüyle eğitim görmelerine imkân sağlamıştır. Sabit Efendi, bu hareketiyle takdir görmüştür (Bursa, 109, 28 B 1310/15 Şubat 1893).

Bu gibi yerel eşrafın yardımlarının yanı sıra gelir getirecek teşebbüslere de girilmiştir. Örneğin Hançerli İbtidai Mektebinin 7000 kuruş masrafla harap durumdan kurtarılacağı gibi mektebin altında yaptırılacak iki dükkânın kiraya verilmesi ile masrafların birkaç senede çıkacağı ve mektebe gelir olacağı için gerekli izinlerin verilmesi istenmiş ve neticede gerekli izin alınmıştır. Burada mektebin altına iki dükkân inşa edilip kiraya verilmek istenmesini, eğitim harcamaları için kaynak oluşturma teşebbüsü olarak değerlendirmek gerekir. Böylece mektebin masrafları ve gerekli bakım ve onarımı bu iki dükkânın kirasıyla sağlanmış olacaktır. Yani ekonomik sıkıntılara karşı eğitimde çeşitli çözüm yollarının arandığı burada da görülmektedir (BOA., İ. ŞD., 106/6368, 22 N 1308/30 Kasım 1904). Yerelde ahali ve eşraf dışında görev tanımında ibtidailere gelir bulmak olan maarif idaresi de faaliyet göstermiştir. Osman Gazi Türbesi yakınında olup inşasına başlanan ve cülus yıldönümünde resmi açılışı yapılması planlanan ibtidai mektep için maddi kaynak ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bölgedeki ahalinin maddi güçleri muallim maaşları tedarikine yetmeyeceği ve öğretim düzenli olarak devam edemeyeceği için vilayetten gereken masrafların ödenmesi ve öğretime başlanması talebinde bulunulmuştur. İbtidai mektep binasının türbeyi ziyarete gelenlerin de dikkatini çekeceği bir yerde olduğu da duruma eklenmiştir. Neticede 250 kuruş muallim-i evvele, 150 kuruş muallim-i saniye ve 50 kuruş bevvaaba olmak üzere toplam 450 kuruş ve yıllık 300 kuruşun da ufak tefek harcamalar için olmak üzere vilayet gelirinden karşılanmasına karar verilmiştir (BOA., MF. MKT., 799/62, 15 C 1322/27 Ağustos 1904).

Yereldeki ibtidailere kaynak bulma konusundaki hassas davranışlar, zaman zaman ödüllendirilerek bir nevi eğitime yardım teşvik edilmiştir. Örneğin İbrahim Ethem Efendi adlı şahıs, Tuz Pazarı mahallesindeki herhangi bir geliri olmayan mektebi 27 lira sarf ederek tamir ettirmiştir. Ancak daha sonra çıkan yangında mektep ağır hasar görmüştür. Bunun üzerine İbrahim Ethem Efendi 10 lira daha harcayarak mektebi yeniden inşa ettirmiştir. Böylece Tuz Pazarı Mektebi 3 büyük dersane ve 1 odaya kavuştuğu gibi mektebin altına bir de dükkân yaptırılmıştır. Cülus töreninde açılışı yapılan mektebe merkez Darülmuallimin şubesi mezunlarından Hafız Mehmet Efendi tayin edilmiştir. Böylece Tuz Pazarı Mektebi hem yeniden öğretime açılmış hem de mektebe gelir getirecek kaynak oluşturulmuştur. İşte bu maarifperver davranışlarından dolayı İbrahim Ethem Efendi, 5. rütbeden bir kıta mecidi nişan ile taltif edilmiştir (BOA., MF. MKT., 863/55, 09 R 1323/13 Haziran 1905). Görüldüğü gibi Bursa'daki ibtidailer, şehrin ileri gelen idari erkânı, eşraf ve ahali tarafından desteklenmiştir.

### ***İbtidailerde Çocuklar***

II. Abdülhamid dönemi Bursa'sında ibtidailerin nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi için adımlar atılmakla birlikte aynı zamanda ibtidailerdeki çocukların sağlığıyla ilgili çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Bunların başında çocukların aşılansması gelir. İbtidailerde çocukların aşılansması ile ilgili gelişmeler, yerel basın üzerinden takip edilebilmektedir. Buna göre, öncelikle ibtidai mekteplerin teftişi zamanında mekteplerdeki aşısız çocukların tespit edilerek, bu çocukların aşılansması için vilayetin sıhhiye müfettişliğine durumun bildirileceği duyurulmuştur (Bursa, 7, 27 Ca 1308/18 Kasım 1890). Bundan 2 ay sonra vilayet sıhhiye müfettişi Rauf Bey ile belediye tabibi Bedros Efendi Bursa'daki Numune İbtidai Mektebine giderek mevcut olan öğrencileri muayene etmiş ve içlerinde aşısız olanlara aşı yapılmıştır. Aşı şahadetnamesi olmayanlara da ücretsiz olarak yazılı aşı şahadetnamesi verilerek mevcudu 320 neferden ibaret olan okulda aşısız ve şahadetnamesiz öğrenci kalmadığı bildirilmiştir (Bursa, 9,12 C 1308/23 Ocak 1891). Numune İbtidai Mektebini diğer ibtidailer izlemiştir. Sıhhiye müfettişi Rauf Bey tarafından, Reyhan Paşa, Hoca Hüsameddin mektepleri ile Ermeni zükûr ibtidai mektebinde çocuklar tek tek muayene edilerek aşı yapılmış ve ayrıca aşı şahadetnamesi verilmiştir. Neticede Reyhan Paşa Mektebinde 120 öğrenci, Hoca Hüsameddin Mektebinde 60 öğrenci ve Ermeni zükûr ibtidai mektebinde 307 öğrenciye aşı yapılarak bu okullarda aşısız ve şahadetnamesiz öğrenci kalmamıştır (Bursa, 10, 19 C 1308/30 Ocak 1891).

Bursa'daki ibtidai mekteplerin öğrencileri resmi törenlerde boy göstererek sosyal faaliyetlere de katılmışlardır. Bu faaliyetlerin başında padişahın doğum günü kutlamaları gelir. Bursa gazetesindeki habere göre II. Abdülhamid'in doğum gününün kutlanması ile ilgili törene şehir merkezindeki Numune ve Reyhan Paşa mekteplerinin öğrencileri katılmış, diğer okulların öğrencileri ve ahali ile birlikte "padişahım çok yaşa" nidasında bulunmuşlardır (Bursa, 112, 17 Ş 1310/6 Mart 1893).

### ***İbtidailer Hakkında Düşünceler***

İbtidailerden bahsedildiğinde ibtidailerin sorunlarının teşhisi ve ıslahı noktasında yapılması gerekenlerin de bu dönemde tartışıldığına dikkat çekmek gerekir. Nitekim tarihi süreçte, ibtidailer üzerine hem Bursa'daki yerel idareciler hem de Bursa'ya gelen müfettişler çeşitli raporlar hazırlamış, sorunların tespiti ve çözüm önerilerini sunmuşlardır. Bu konuda görüşlerini açıklayan ilk isim Ahmet Rıza Bey'dir. Ahmet Rıza Bey, Bursa maarif müdürüken Bursa'daki ilkokullar yani sıbyan mektepleri ve ibtidai mekteplerle ilgili izlenimlerini Maarif Nezaretine sunduğu raporunda ifade etmiştir. Raporun hazırlandığı tarihin 1889 yılı olduğu esas alınırrsa Bursa'da 1889 yılı ve öncesinin ilkokullarının durumu hakkında fikir edinilmektedir.

Ahmet Rıza Bey'e göre, 1889 itibarıyla Bursa'da 23 ilkokul olup burada 1200 öğrenci öğrenim görmektedir. Kızlar ise birtakım özel evlerde ve düzgün olmayan bir halde okumakta olup kızlara özgü bir ilkokul bulunmamaktadır. Mevcut 23 okuldan Reyhan ve İbrahim Paşa dışındaki okullar, eğitim için sağlıklı olmayıp, fiziki şartları kötü durumda durmaktadır. Her mahalleye göre okullarda öğrenci sayısı 12 ile 80 arasında değişmektedir. Öğretmenler genellikle öğrencilerden aldıkları haftalıkla idare etmektedir. Okullarda eski yöntemde yani usul-i atika üzere öğrenim gerçekleşmekte olup "elifba, Kur'an-ı kerim, tecvit, muhammediye, inşa" gibi dersler okutulmaktadır. Öğretmenler genellikle mahallenin imamlarından oluşmaktadır. Buradan hareketle şehirdeki okulların büyük bir kısmının sıbyan mektebi olduğu görülmektedir.

Ahmet Rıza Bey, ilkokulların sayı olarak yeterli olmadığını, fakir mahallelerindeki okulların ödenek olmadığı için kapalı durumda olduğunu, bazı öğrencilerin yarım saatlik mesafe ile açık olan okullara ulaştığını söyleyerek maddi şartların Bursa'daki ilkokul eğitimini bariz bir şekilde etkilediğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, sıbyan mekteplerinin durumunun iç açıcı olmadığını, hem çevrenin ve fiziki şartların hem de öğretmen ve öğretim yöntemlerinin oldukça yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Nihayetinde ise Bursa'daki ilkokulların nasıl ıslah edileceği ve neler yapılması gerektiğini içeren önerilerini sıralamıştır.

Ahmet Rıza Bey'e göre, mevcut 47 okulu onarmak ıslah için yeterli değildir. Bunun yerine Müslüman mahalleleri belirli bir oranda 10 bölgeye ayrılıp her bölgeye yeni bir erkek ve kız okulu yaptırılmalıdır. Buralarda 150'şer öğrenci alacak birer büyük etüt salonu ile 50'şer kişilik iki derslik, öğretmenler odası ile yemek ve teneffüs için genişçe bir sundurma olması gerekir Okullardaki idari işleyişin düzenlenmesi için rüşdiye ve idadide olduğu gibi giderleri maarif sandığından ödenmelidir. Öğrencilerden alınan haftalıklar düzenli bir şekilde mubassır eliyle toplanmalı ve öğrencilere karşılığında makbuz verilmelidir. Gelirler maarif sandığında her perşembe toplanarak aylıklar buradan düzenli olarak ödenirse ilkokul ıslahı için önem arz eden liyakatli öğretmenlerin istihdamında ve geçiminde kolaylık sağlanmış olur. Yine terbiyeli ve zeki çocuk yetiştirmek için mubassırlara dolgun aylık verilmelidir. Mubassırın görevinden de bu arada ayrıntılı olarak bahseden Ahmet Rıza Bey'e göre ders ve teneffüs zamanlarının düzenlenmesi, okul sağlığı ve iç düzenin sağlanmasında mubassırlara büyük iş düşmektedir. 150 öğrenciyi bir muallim-i evvelin nitelikli bir şekilde okutamayacağından hareketle öğretmen ihtiyacı ortaya çıkacaktır. Bunun için de açılması planlanan Darülmualliminin ikinci sınıftaki öğrencileri, uygulamalarını yani stajlarını bu okullarda yapmalı ve bunlara teşvik olarak 50 kuruş aylık verilmelidir.

Ahmet Rıza Bey, Maarif Nizamnamesine de atıf yaparak 9.12.13 ve 17. maddelerin aynen uygulanmasını ancak öğrenim yaşının 6-10 yaş arası olmasını, aşısız, hastalıklı, 6 yaş aşağı çocukların okullara alınmamasını söylemiştir. Okullarda dayak kesinlikle yasak olmalıdır. Teşvik için öğrencilerden başarılı ve iyi ahlaktan tam puan alanlara güzel kitaplar ve tahsinname verilmelidir. Ahmet Rıza Bey, Maarif Nizamnamesindeki öğrenim süresinden farklı olarak ilkokul eğitimin 3 yıla indirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Maarif Nizamnamesindeki ders programını esas alarak erkek



ve kız ilkokulları için hazırlamış olduğu ders programını taslak olarak sunmuştur. Dersler, 3 yıl içinde şu şekilde dağılım göstermiştir:

Birinci Sene: elifba, okuma usulü, Kur'an-ı Kerim, yazı, sayma ve yazma

İkinci Sene: tecvit, ilmihal, kıraat, ahlâk, yazı (sülüs), hesap, imla

Üçüncü Sene: muhtasar sarf-ı Osmani, imla, hesap, yazı (sülüs), muhtasar- tarih-i Osmani, imla, malumat-ı nafia, tarih-i tabii.

Ahmet Rıza Bey, ilkokulların ıslahında finansman meselesinin çözümü konusunda da önerilerini açıklamıştır. Yetimler için bir ıslahhane olduğunu, ayrıca bir de Darüşşafaka açılacağı için kız ve erkek 3000 öğrencinin ancak %10'unun muhtaç sayılarak kalan 2700'ünün üç bölüme ayrılarak 1000 çocuktan haftalık 20, diğer 1000 çocuktan 40 ve kalan 700'ünden de 60 para haftalık alınarak tahmini yılda 122.400 kuruşluk bir gelir elde edileceğini hesaplamıştır. Ayrıca erkek ilkokullarına bakkal dükkânı yaptırılarak kiraya verilmelidir. Bunların kirasına vakıflardan gelecek ödenek de eklendiğinde ilkokullar için ciddi bir gelir elde edilmiş olur. Ahmet Rıza Bey'e göre, elde edilmesi planlanan gelir öğretmen ve memur giderlerini karşılamaktadır ancak bunun uygulanması için 20 okulun yeniden yapılması gereklidir. Bu okullar için arsa satın alınmayacağı için yarı ahşap yapılacak okulların 3 bin liraya mal olacağı, bunu gerçekleştirmek için de bir yıllık geliri tamamen bırakmak veya padişah'tan yardım istemekten başka çare olmadığını ifade etmiştir (Su, 1978: 5-11).

Maarif müdürü Ahmet Rıza Bey'in raporu değerlendirildiğinde, mevcut sorunlardan hareketle acil bir ıslah çalışmasının başlaması gerektiğine işaret ettiği göze çarpar. Maarif Nizamnamesine esas olarak bağlı kalmakla birlikte ilkokullar söz konusu olduğunda nizamnamedeki bazı hükümlerin de tadil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ahmet Rıza Bey'in raporunda üzerinde durduğu gibi nitelikli ilkokul eğitiminde en büyük sorun maddiyattır. Yani ilkokulların ıslahında finansman meselesinin öncelikle çözülmesi gerektiği konusu Bursa'daki ilköğretimin temel meselesi olmuştur. Bu durumu sadece Bursa'da değil diğer vilayetlerde de görebilmek mümkündür. II. Abdülhamid döneminde eğitim politikalarının uygulanmasında ve eğitimin yaygınlaştırılması çalışmalarında finansman meselesiyle sürekli karşılaşmış ve bu husus, istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde ve başarıya ulaşılmasında bariz engel teşkil etmiştir. Ahmet Rıza Bey'in maarif müdürü olarak ilkokullar özelinde Bursa için ortaya koyduğu bu rapordaki sıkıntıların daha sonra da devam ettiği görülmektedir.

Bursa'daki ibtidailerin durumunu değerlendiren diğer bir isim, mekatib-i ibtidaiye müfettişi Agâh Bey'dir. 1898'de Bursa'ya gelen Agâh Bey, ibtidai mekteplerin durumuyla ilgili bilgi ve gözlemlerini aktarmıştır. Raporda gerek Dersaadet'te ve gerek taşrada bulunan mekatib-i ibtidaiyenin mevcudunun ıslah ve tanzim edilerek usul-i cedide ve terakkiyat-ı hazire ile uygun bir hale getirilmeye çalışıldığı bir yandan da kasaba ve nahiye merkezlerinden köylere varıncaya kadar pek çok mektep açıldığı ifade edilmiştir. Bununla beraber İstanbul'a en yakın ve en ziyade itina edilecek yerlerden biri olan Bursa'nın merkezinde de usul-i cedide uygulanan mektebin az olduğundan yakınılmıştır. Bu durumun dönemin eğitim icraatlarıyla uygun olmadığı ifade edilerek Dersaadetçe tatbik olunan usul-i cedide'nin oralarda da uygulanması gerektiğini belirtilmiştir. Müfettiş ek olarak Reyhan mektebine haftada bir saat Kur'an-ı Kerim talim eden Hafız İbrahim Efendinin münavebeli olarak diğer mekteplerde de bu dersi vermesinin uygun olacağını önermiştir. Akabinde Maarif Nezaretinden Hüdavendigâr vilayeti maarif müdüriyetine gönderilen yazıda Bursa'daki bu durumun kabul edilemez olduğundan hareketle mevcut mekteplerin usul-i cedideye dönüşümü ve gereken yerlerde yeni mektepler açılması hususunda gerekenin yapılması bildirilmiştir (BOA., MF. MKT., 405/50, 21 S 1316/11 Temmuz 1898).

Bursa'daki ilkokul eğitimindeki maddi kaynak sıkıntısı II. Abdülhamid döneminin sonuna kadar devam etmiştir. 1907 yılında Vali Mehmet Tevfik Bey, İstanbul'a resmi bir yazıyla Bursa'daki ibtidailerin durumunu anlatmış ve maddi sıkıntının aşılması için talepte bulunmuştur. Mehmet Tevfik Bey; Bursa'nın bulunduğu konum ve ticareten sahip olduğu önem ve nüfus yoğunluğuna nispetle mevcut ibtidailerin ihtiyacı karşılayamadığı, bazı mahallelerde mektep olmadığı gibi olan yerlerdeki bazılarının da harap durumda olduğunu, ayrıca ehil ve yetenekli muallimler istihdam edilemediği için de bu okullardaki eğitimin sıbyan mekteplerinin ilerisine geçemediğini ifade etmiştir. İbtidailerin maarifin esası olduğunu söyleyen Mehmet Tevfik Bey, bu okulların iyileştirilmesi için merkezden

toplanan zebhiye (hayvan kesim vergisi) vergisinin ibtidailere kaynak olarak aktarılmasını talep etmiştir (BOA., Y. MTV., 297/83, 18 Ra 1325/1 Mayıs 1907).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

II. Abdülhamid döneminde Hüdavendigar Vilayetinin merkez şehri olan Bursa'da geleneksel eğitim veren sıbyan mekteplerinin yanı sıra çok sayıda ibtidai mektep yani ilkokul açılmıştır. Bu ilkokulların daha çok mahalleler çevresinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu dönemde ülkedeki diğer ilkokullarda olduğu gibi Bursa'da da Maarif Nezaretince belirlenen ders programı uygulanmıştır. Dönemin hedefi olan usul-i cedide üzere öğretimin gerçekleştirildiği ilkokul sayısının Bursa merkezde, köylere nazaran daha yoğun olduğu görülmüştür. Bu arada diğer ilkokullarda da usul-i atika üzerine öğretim yapılmaya devam etmiştir. İlkokulların özellikle 1890'dan sonra sayı olarak arttığı dikkati çekmektedir. Yine bazı okulların açılış törenleri diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi II. Abdülhamid'in tahta çıkış yıldönümlerinde yapılmıştır. İlkokulların idaresinin şehirdeki maarif komisyonuna bırakıldığı Bursa'da ilkokullar için ayrıca bir komisyon kurulması, dönemin ilköğretim yönetiminde önemli bir gelişmedir. Bu durum, Bursa'da ilkokulların gelişiminin merkez tarafından takip edildiğini ve Bursa'nın önemsendiği gösterir. Ayrıca dönemin sonunda Maarif Nezaretince Bursa'ya müfettiş gönderilmesi, ilkokullarla ilgili sorunların tespit edilmesi bakımından anlamlıdır. Bundan başka ilkokullarda aşı uygulaması da çocukların sağlığına dikkat edildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

II. Abdülhamid döneminde ilköğretim kurumlarının gelir kaynakları ve harcamaları genellikle yerele bırakılmıştır. Bursa'da da aynı durum görülmüş, yerel idareciler, eşraf ve ahali ilkokulların inşası, gelir kaynaklarının bulunması ve masraflarının karşılanmasında gayret göstermişlerdir. Bu durum ahalinin eğitim kurumlarını sahiplenmesi bakımından önemli bir gelişmedir. Ancak Ahmet Rıza Bey'in maarif müdürüken hazırladığı raporda olduğu gibi maddi sıkıntının bütün dönem boyunca ilkokullar için devam ettiği söylenebilir. Her ne kadar ilkokulların sayı, nicelik ve nitelik olarak yeterli olmadığı görülse de Bursa, II. Abdülhamid döneminde dikkate alınan ve dönemin ilköğretim politikalarının uygulanmaya çalışıldığı örnek bir yer olmuştur. Bu tarz çalışmaların İstanbul dışındaki diğer vilayetlerde için de yapılması hem II. Abdülhamid dönemi eğitim politikalarının anlaşılması hem de ilköğretimin durumunun tespit edilmesi bakımından gereklidir. Bundan dolayı Bursa örneğinde olduğu gibi yerel çalışmaların yapılması, eğitim tarihi literatürüne ciddi katkı sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

#### **1. Arşiv Belgeleri**

##### **T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi**

- BOA., İ.TAL., 346/35, 1322 B 18/28 Eylül 1904.  
 BOA., İ. ŞD., 106/6368, 22 N 1308/30 Kasım 1904.  
 BOA., MF. MKT., 373/65, 06 C 1315/ 2 Kasım 1897.  
 BOA., MF. MKT., 803/69, 4 B 1322/14 Eylül 1904.  
 BOA., MF. MKT., 885/49, 28 B 1323/28 Eylül 1905.  
 BOA., MF. MKT., 444/48, 06 Z 1316/17 Nisan 1899.  
 BOA., MF. MKT., 444/48, 06 Z 1316/17 Nisan 1899.  
 BOA., MF. MKT., 625/31, 28 M1320/7 Mayıs 1902.  
 BOA., MF. MKT., 799/62, 15 C 1322/27 Ağustos 1904.  
 BOA., MF. MKT., 863/55, 09 R 1323/13 Haziran 1905  
 BOA., MF. MKT., 405/50, 21 S 1316/11 Temmuz 1898.  
 BOA., Y. MTV., 297/83, 18 Ra 1325/1 Mayıs 1907.  
 BOA., Y. PRK. MF., 2/82, 29 Z 1310/14 Haziran 1893.

#### **2. Salnameler**

- Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1302.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1303.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1304.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1306.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1306-1307.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1311.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1315  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1323.  
 Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1324.

Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi, 1325.

### 3. Gazeteler

Bursa, sayı 7, 27 Ca 1308/18 Kasım 1890  
 Bursa, sayı 9,12 C 1308/23 Ocak 1891  
 Bursa, sayı 10, 19 C 1308/30 Ocak 1891  
 Bursa, sayı 109, 28 B 1310/15 Şubat 1893  
 Bursa, sayı 112, 17 Ş 1310/6 Mart 1893.  
 Bursa, sayı 121, 28 L 1310/15 Mayıs 1893  
 Bursa, sayı 139, 15 Ra 1311/26 Eylül 1893  
 Bursa, sayı 140, 22 Ra 1311/3 Ekim 1893  
 Bursa, sayı 142, 6 R 1311/17 Ekim 1893  
 Hüdavendigar, sayı 1644, 26 Z 1312/20 Haziran 1895  
 Hüdavendigar, sayı 1646, 10 M 1313/3 Temmuz 1895.  
 Hüdavendigar, sayı 1941, 7 Z 1318/28 Mart 1901.

### 4. Tetkik Eserler

- Erler, Ş. (1966). *Bursa'da Eski Eserler Eski Şöhretler*, Bursa.
- Fraenkel, J., Norman, Wallen, Helen Hyun (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*, New York: Connect Learn Succeed.
- Hızlı, M. (2011). "Osmanlılardan Günümüze Ulaşan Bursa eğitim Yapıları", *Bursa Kültür Varlıkları Envanteri: Anısal Eserler*, Haz. Neslihan Türkün Dostoğlu ve Hamdi Dostoğlu, Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Kepecioğlu, K. (2010). *Bursa Kütüğü*, C. I-IV, Haz. Hüseyin Algül-Osman Çetin-Mefail Hızlı-Mustafa Kara- M. Asım Yediyıldız, Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Kili, S. (1982). *Türk Anayasaları*, İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Kodaman, Bayram, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1991.
- Kumaş, N. (2011). II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da Sosyal Hayat (1876-1909), Bursa: *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Launay, D. M. ve Bonkowski Bey (2015). *Bursa ve Civarı*, Haz. Burcu Kurt ve İsmail Yaşayanlar, Heyamola Yayınları: İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A Guide to design and implementation*. Çev. Ed. Selahattin Turan, Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Özbek, N. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet Siyaset, İktidar ve Meşruiyet 1876-1914*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sedad (1934). *Bursa 1934 Yıllığı*, Bursa: Bursa Belediyesi Neşriyatı.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Su, K. (1978). "Osmanlı İmparatorluğu Devrinde Bursa Okulları ve Ahmet Rıza Bey", *Eğitim Hareketleri*, c. 23, s.270-271, 4-11.
- Tekin, Y. (2009). *II. Abdülhamit'ten Cumhuriyet'e Miras, Bir Ulus Devlet Yaratma Projesi*, İstanbul: Gökkube Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücelt, N. (1948). *Tarihte Bursa*, Bursa: Ankara Kitabevi.



## Türk Milli Eğitim Sisteminde İç Denetim Sorunsalı

**Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU<sup>1</sup>, Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ<sup>2</sup>, Vural HOŞGÖRÜR<sup>3</sup>**

### Öz

İç denetim, geleneksel denetimden farklı ve yeni bir anlayışın sonucudur. Özellikle neoliberal politikaların bir ürünü olarak nitelendirilebilecek olan yönetim kavramının popülerlik kazanmasıyla birlikte iç denetimin, dünyada hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Türkiye’de ise iç denetim Avrupa Birliği’ne uyum süreci ile gündeme gelmiş ve esasen 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile uygulamaya konulmuştur. Buna uygun olarak MEB’de 2006 yılında doğrudan Müsteşarlık makamına bağlı bir İç Denetim Birimi Başkanlığı kurulmuştur (MEB, 2014). Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı, MEB’de kurulan söz konusu İç Denetim Birimi Başkanlığının işleyişini ve kuruluşundan günümüze kadar gerçekleştirdiği faaliyetlerini kuramsal bilgiler ve yasal dokümanlar çerçevesinde incelemek ve değerlendirmektir. Kuramsal bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada, ilgili alanyazından, iç denetime ilişkin yasal dokümanlardan, MEB İç Denetim Dairesi Başkanlığının iç denetime ilişkin raporlarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre iç denetimi şekillendiren temel öge tekil olarak Milli Eğitim’den ziyade kamu yönetimi anlayışında benimsenen merkezîyetçi yaklaşımla yakından ilişkili olduğundan iç denetim uygulamalarının da merkezîyetçi yapıda olduğu görülmüştür. Bu tür yapılarda ortaya çıkan iç denetimin bütüncül felsefesinin gözden kaçırılması, iç denetimde sadece mali yönetime odaklanılması, mevzuata uygunluğun ön planda olması gibi olumsuz özellikler MEB’in iç denetim uygulamalarında da gözlemlenebilmektedir. Ancak MEB’in iç denetim faaliyet raporları incelendiğinde, zaman zaman iç denetim biriminin, Milli Eğitim politikaları konusunda değişim ve dönüşüm sağlayıcı ses getiren çalışmalarının olduğu da görülmüştür. Bu durum Türk Milli Eğitim sisteminde iç denetim felsefesine uygun davranıldığı takdirde etkili sonuçlar ortaya koyma potansiyelinin olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ancak ilerleyen süreçlerde MEB iç denetim biriminin bu çalışma temposunu koruyamadığı, kuruluş ve işleyiş felsefesinde şeffaflık hesap verilebilirlik olmasına karşın içe kapanık ve sıradan bir faaliyet gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Denetim,  
İç denetim,  
Türk Milli Eğitim sisteminde iç  
denetim,  
İç denetim faaliyet raporu

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.07.2018

Kabul Tarihi: 16.11.2018

E-Yayın Tarihi: 05.08.2019

<sup>1</sup> Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [elifiliman@mu.edu.tr](mailto:elifiliman@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-9390-1139>

<sup>2</sup> Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [burcuturkkas@mu.edu.tr](mailto:burcuturkkas@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6156-5601>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [vuralhosgorur@mu.edu.tr](mailto:vuralhosgorur@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-8734-1171>

## The Matter of Internal Audit in Turkish National Education System

### Abstract

Internal audit is the result of a new and different understanding, separate from traditional inspection. With the transition to the notion of governance, which can be described as a product of neoliberal policies in particular, internal audit seems to have spread rapidly throughout the world. In Turkey, the internal audit has also been on the agenda with the 5018 Public Financial Management and Control Law, implemented as a result of the process of integration into the European Union. Accordingly, in 2006, an Internal Audit Unit was established in the Ministry of National Education related directly to the office of the Under secretariat (MEB, 2014). In this context, the aim of the research was to examine and evaluate the functioning and activities of the Internal Audit Unit, established in MoNE, from its foundation to the present within the framework of theoretical information and legal documents. In this theoretical designed research, the related literature, reports of the Internal Auditing Department of the MoNE, legal documents related to the internal audit were used. According to research findings, the main point that shaped the internal audit was closely related to the centralized approach adopted in public administration rather than MoNE. Therefore, it was seen that internal audit practices were also centralized structure. In such audit structures, negative features such as missed out of the holistic philosophy of internal audit, focusing only on financial governance in internal auditing, and being a priority to the compliance with legislation could also be observed in MoNE's internal audit practices. However, when the MoNE's internal audit activity reports were examined, it was seen that the internal audit unit sometimes accomplished revolutionary works on National Education policies. This situation could be accepted as an indication of potential that effective outcomes would appear if the philosophy of internal audit in the Turkish National Education system was followed. However, in progress, it was found that its organizational philosophy and activities carried on in a closed form despite being needed transparency and accountability.

### Keywords

Supervision,  
Internal audit,  
Internal audit in Turkish  
National Education system,  
internal audit activity report

### Article Info

Received: 07.23.2018

Accepted: 11.16.2018

Online Published: 08.05.2019

### Giriş

İç denetim örgütlerin çalışmalarını değerli kılmak ve geliştirmek amacıyla örgütün sahip olduğu kaynakları etkili, etkin ve verimli kullanarak veya kullanmalarını sağlayarak onlara rehberlik etmek amacıyla yapılan nesnel ve bağımsız danışmanlık hizmetidir (Gönülaçar, 2010). İç denetim uygulamaları hata aramaktan çok, örgütlerde olumlu örnekleri ortaya çıkarmaya ve uygulamaya dönüktür. Geleneksel denetim anlayışındaki birey ve işlem denetimi yerine, süreç ve uygulamalar dikkate alınmaktadır. İç denetimde alışlagelmiş yöntemler yerine uluslararası düzeyde çağdaş denetim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri işe koşulmaktadır. Bunun yanı sıra iç denetim faaliyetlerinde son yıllarda hızla değişen gelişmelere uyum sağlayabilmek adına karşılaşılabilecek riskler temel alınarak planlamalar yapılmakta ve geleceğe odaklanılmaktadır. Bu anlamda iç denetim genel olarak diğer denetim türlerinden farklı bir denetim türüdür (Maliye Bakanlığı, 2015). İç denetim etkinlikleri mali, uygunluk, sistem, performans ve bilgi teknolojisi denetimleri gibi birçok farklı denetim türü bağlamında ele alınmaktadır (Kızılboğa, 2013; Sezer ve Kavakoğlu, 2011).

Kamuda iç denetim faaliyetlerine ilişkin yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Al, 2013; Aslan, 2010; Baykara, 2014; Mallı, 2014; Özen ve Öztornacı, 2015). Ancak MEB'de iç denetim uygulamalarının, kamudaki iç denetim uygulamaları ile benzer zamanlarda ortaya çıkmasına rağmen MEB'de iç denetimle ilgili çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir (Gönülaçar, 2010; Hoşgörür, 2016). Bu nedenle bu çalışmada MEB'de iç denetim faaliyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın birinci bölümünde iç denetimin ilgili alanyazın çerçevesinde nasıl ele alındığı, ikinci bölümde iç denetimin yasal dayanakları, üçüncü bölümde MEB'in iç denetim uygulamaları sonucunda oluşturduğu "iç denetim faaliyet raporları" ve dördüncü bölümde MEB'de uygulanan iç denetim faaliyetlerinin daha iyi anlamlandırılması için farklı ülkelerdeki iç denetim sistem ve uygulamalarının nasıl olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

## İç Denetim Alanyazını

İç denetim ABD’de girişimci şirketlerin hızla yaygınlaşmasına bağlı olarak karmaşıklaşan yönetim ve denetim biçimleriyle birlikte ortaya çıkmıştır. Daha köklü ve standart çerçeveleri olan Avrupa’daki örgütlerde ise olasılık temelli olarak, örgütün karşılaştığı sorunlara tedbir amaçlı ve öngörü şeklinde gelişmiştir. İç denetimin uygulanmasında Avrupa Birliği Komisyonu, IMF, Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Avrupa Merkez Bankası gibi uluslararası kuruluşların etkilerinin olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise 1990’lı yıllardan sonra iç denetimin izleri görülmeye başlamıştır (Başpınar, 2006; Kamu İç Denetim Genel Raporu, 2008; Moeller, 2009; Ramamoorti, 2003). Bu bağlamda günümüzde modern iç denetim birimlerinin temellerinin ABD kökenli olduğunu söylemek mümkündür. Tüm örgütlerde iç denetim etkinlikleri uluslararası kabul gören standartlara dayanmaktadır. Ancak iç denetim uygulamaları; ülkelerin gelişmişlik düzeylerine, örgütlerin yetki ve sorumluluklarına göre farklılaşmaktadır.

İç denetim kamu kaynaklarının kötü kullanımının önüne geçilmesi, yöneticilerin kamu fonlarını etkin ve verimli kullanabilmeleri amacıyla rasyonel temelde hesap verme sorumluluğudur (Akpınar, 2011). Kamu örgütleri içindeki kontrolün artırılması, kamu hizmetindeki güvenilirliğin ve etkililiğin sağlanması, verimliliğin artırılması amacıyla yönetime değer katan bir uygulama alanıdır (Maliye Bakanlığı, 2015). İç denetim planlama ve iç denetim alanının belirlenmesi; iç denetimin yürütülmesi; iç denetimin bulgularının raporlanması ve uygulanan faaliyetlerin izlenmesi ile bunların değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Örgütte yürütülen iç denetim etkinliklerinde tüm bu süreçler birbiriyle ilişkilidir. İç denetimin belli standartlar çerçevesinde gerçekleştirilmesinde söz konusu süreçlerin takip edilmesi iç denetimin sistematik hale getirilmesinde oldukça önemlidir (Doğmuş, 2010; Kamu İç Denetim Genel Raporu, 2008; Kızılböğ, 2013).

İç denetim, örgütün uygulamalarını hesapverebilir bir niteliğe dönüştürmek amacıyla oluşturulmuş bir sistemdir. Bu sistemde iç kontrol sağlanmaya çalışılmakta, standartlara uygunluk değerlendirilmekte, yolsuzluk, etkinlik ve yönetimin denetimi gerçekleştirilmekte, danışmanlık hizmeti verilmekte ve kurumsal risk yönetimine ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır (Galloway, 2006). İç denetimde örgüte sunulan danışmanlık hizmetinin örgütün gelişmesine olan katkısı oldukça önemlidir. İç denetim etkinlikleri gerçekleştirilirken yönetim birimlerinden bağımsız olarak hareket edilmesi, tüm denetim türlerini kapsaması ve nesnellüğün korunması beklenmektedir (Doğmuş, 2010).

İç denetim etkinliklerinde nesnellik ayrı bir öneme sahiptir. İç denetimde nesnellik, fonksiyonel bağımsızlık ile ifade edilmektedir. Fonksiyonel bağımsızlık, iç denetçilerin hem örgütün bir parçası olması hem de değerlendirmelerinde bağımsız olması anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, fonksiyonel bağımsızlık iç denetim biriminin iç denetim etkinlikleri yürütülürken, raporlanırken veya sonuçları takip edilirken herhangi bir baskı veya engellemeyle karşılaşmaması, bunun garanti altına alınması demektir (Akpınar, 2011). İç denetim birimlerinin denetimin planlanması, sürdürülmesi, raporlanması ve izlenmesi gibi denetim süreçlerinde yönetimden özgür bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Ancak uygulamada iç denetim yönetimin bir alt süreci olarak işlev gördüğünden, yönetimin sorumluluğunu denetlemesi ya da hesap verebilirliğini sağlaması bir ütopya olarak kalmaktadır (Gönülaçar, 2010). Sonuç olarak uygulamada nasıl olursa olsun fonksiyonel bağımsızlık iç denetimde etkinliklerinde oldukça önemli bir konudur ve titizlikle uygulanması gerekmektedir.

İç denetim; mali, uygunluk, sistem, performans ve bilgi teknolojisi denetimleri gibi farklı denetim türlerini bünyesinde barındırmaktadır. İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, Madde 8’e göre; *Mali denetim*, bir örgütün sahip olduğu varlıklarına, gelirlerine ve giderlerine ilişkin tüm işlemlerin doğruluğunun değerlendirilmesidir. *Uygunluk denetimi*, örgütün yönetsel faaliyetlerinin yasalara uygunluğunun denetlenmesidir. Başka bir ifadeyle örgütün idari işlemlerinin bağlı bulunduğu yasa, yönetmelik, tüzük veya mevzuata göre uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir. *Sistem denetimi*, ise bir örgütün herhangi bir biriminin yürüttüğü uygulamalarının örgütün yapısına katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesi, buna yönelik olarak da o birime rehberlik edilmesini içermektedir. Söz konusu birimin eksikliklerinin analiz edilmesi,

kalitesinin değerlendirilmesi, kaynaklarının işlenmesi ve yeterliliğinin saptanması sistem denetiminin amaçları arasındadır. *Performans denetimi*, örgütün tüm birimlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin planlanmasından, uygulanmasına ve kontrolüne kadar olan süreçlerde etkililiğin, etkinliğin ve verimliliğin değerlendirilmesidir. *Bilgi teknolojileri denetimi* ise örgütün birimlerinin veya tamamının sahip olduğu teknolojik araç gereçlerin, elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin denetlenmesini kapsamaktadır.

### **Türkiye’de Kamu Kurumlarında İç Denetimin Yasal Dayanakları**

İç denetim Türkiye’de nispeten yeni bir olgudur. 1990’ların sonunda bankacılık sektöründe yaşanan krizler sonucunda başvurulması gereken bir sistem olarak uygulamaya koyulmuştur. Bankacılık sektöründeki iç denetim uygulamalarının daha çok ABD’nin iç denetim sisteminin bir yansıması olduğu, ancak tam anlamıyla bir iç denetimden bahsetmenin mümkün olmadığı söylenebilir. 1999’da çıkarılan 4389 sayılı Bankalar Kanunu’nda iç denetim bir zorunluluk haline gelmiş ve Bankaların İç Denetim ve Risk Yönetimi Sistemleri Hakkında Yönetmelik çıkarılmıştır (Aslan, 2010, 77). İç denetimin kamu gündemine alınması ise 2000’li yılların başında Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde olmuştur. Türkiye’de denetim birimlerinin çok olması, bir merkezde toplanmaması, etkili denetim uygulamalarının gerçekleşmemesi gibi nedenler öne sürülerek bu konuda harekete geçilmesi istenmiştir (Al, 2013: 123-124). 10.12.2003 tarihinde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile iç denetimin Türk kamu idaresinde uygulanmasının yasal dayanaklarının temelleri atılmıştır (Baykara, 2014, 54). 2006 yılında 5018 sayılı kanuna ilişkin gerekli mevzuatın tamamlanması ile uygulanmaya başlanmıştır (Özen ve Öztornacı, 2015: 9). Bu maddelerde iç denetimden sorumlu yöneticiler belirlenmekte, iç kontrol ve iç denetim ayrımları ifade edilmekte, iç denetçi görev tanımı yapılmakta, iç denetçi nitelikleri açıklanmakta, İç Denetim Koordinasyon Kurulu’nun (İDKK) nasıl oluştuğu ve görevlerinin neler olduğu belirtilmektedir (İDDK, Birincil Düzey Mevzuat).

İç denetim, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Türk kamu kurumlarına girmiştir. Mali yönetim ve kontrole ilişkin bir kanun çerçevesinde ele alınması, iç denetimin mali konulara öncelik verdiği izlenimini oluşturmaktadır. Diğer yandan ilgili mevzuatta iç denetim tanımı incelendiğinde etkililiği sağlamak, kurumu bulunduğu yerden bir üst konuma taşıma amacı güden bir değerlendirme ve danışma faaliyeti olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, iç denetçilerin görev tanımları incelendiğinde 7 tanımın 4’ünde (5018 Sayılı Kanunun, 64. Maddesinin b,c,d,e bentlerinde) mali süreçlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yasal dayanaklar çerçevesinde Türk kamu yönetiminde iç denetimin mali yönüne vurgu yapıldığı, ağırlıklı olarak mali denetim olarak kabul edildiği söylenebilir. Ancak, iç denetimin, ilgili mevzuatta da belirtildiği şekilde mali denetimi de içeren bütüncül bir denetim şekli ve değerlendirme türü olarak uygulamalarda görülmesi gerekmektedir. İç denetimi sadece mali denetim olarak ele almak, iç denetim felsefesini gözden kaçırmak olarak yorumlamak mümkündür.

MEB’de iç denetimin nasıl olduğuna bakıldığında, bakanlık bünyesinde ilgili birimin 2006 yılında kurulduğu görülmektedir. İlk iç denetçiler 2007 yılında atanmıştır. İDKK tarafından düzenlenen eğitimler sonucu 2007-2008 yılından itibaren MEB’de iç denetim faaliyetleri başlamıştır (MEB, İç Denetimin Kısa Tarihçesi). MEB’de iç denetime temel oluşturan yasal dokümanların başında 5018 sayılı kanun gelmektedir. 5018 sayılı kanun maddeleri iç denetimin anayasasıdır. İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Yönetmeliği, 5018’i detaylandırmaktadır. Kamu İç Denetim Genel Tebliği, İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Yönetmeliğini detaylı bir şekilde ele almaktadır. MEB İç Denetim Yönergesi tüm bu yasal dayanaklar çerçevesinde iç denetimin uygulanma esaslarını açıklamaktadır. İDKK, iç denetimde en yetkili kurul olarak bağımsızlığını ve varlığını korumaktadır. Kamu İç Denetim Strateji Belgesi, 3 yıllık dönemler için oluşturulan, kısa vadeli temel planlardır. Kamu İç Denetim Rehberi, iç denetim faaliyetlerinin yürütülmesinde başvurulacak bir kaynaktır. Kamu İç Denetim Standartları ve Kamu İç Denetçileri Meslek Ahlak Kuralları, denetçilerin iç denetimde uyması beklenen ölçütlere ilişkin çerçeve ve sınırları ortaya koymaktadır.

MEB iç denetim etkinlikleri düzenlenirken yukarıdaki paragrafta yer alan dokümanlardan yararlanılmaktadır. Bu konuda özellikle MEB İç Denetim Yönergesi kullanılmaktadır. 5018 sayılı

kanun, kamuda iç denetimin sınırlarını çizerken, bu kanundan temellerini alan MEB İç Denetim Yönergesi MEB'deki iç denetimin sınırlarını çizmektedir. MEB İç Denetim Yönergesi 12 bölüm ve 62 maddeden oluşmaktadır. Yönerge; iç denetimin amacını, kapsamını ve standartlarını, başkanlık birimini, yönetimini ve görevlerini, iç denetçilerin görev, yetki ve sorumluluklarını, bağımsızlık, tarafsızlık ve mesleki güvence gibi iç denetimin özelliklerini içermektedir. Ayrıca yönerge iç denetim faaliyetlerinin planlanmasını, yürütülmesini, danışmanlık faaliyetlerini, yolsuzluk ve usulsüzlük gibi durumlara ilişkin incelemeleri, raporlamayı, iç denetim kaynaklarının yönetimini ve geliştirilmesini, konuyla ilgili diğer hususları düzenlemektedir (MEB, İç Denetim Yönergesi).

İç denetim faaliyetleri planlanırken, Kamu İç Denetim Strateji Belgesi çerçeve plan olarak esas alınmaktadır. Önce merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı dâhil olmak üzere tüm denetlenecek alanlarını içeren bir denetim evreni oluşturulmaktadır. Denetim evrenindeki yüksek ve orta riskli denetim alanları bir plan döneminde denetlenmek üzere gündeme alınmaktadır. Denetlenecek birimler denetimin amacı, kapsamı, sorumluluklar çerçevesinde bilgilendirilmektedir ve bu konuda görüşmeler yapılmaktadır. Bu görüşmelere göre denetim planına son hali verilmektedir. Bu plan çerçevesinde denetim faaliyetleri yürütülmektedir. Faaliyet sonucunda Kamu İç Denetim Rehberi'ne uygun olarak amaç, kapsam, yöntem, tespitler, bulgular, eylem planı, iyi uygulamalardan oluşan rapor hazırlanmaktadır. İç denetim birimi iç denetim faaliyetlerine ek olarak danışma etkinliklerini de yürütmektedir. İç kontrol, risk yönetimi ve yönetim sistemlerinin tasarımı ve geliştirilmesi, bakanlık bünyesinde mevzuat değişiklikleri, birimlerin yeniden yapılandırılması, yurt içi ve yurt dışı projelere katılım, performans ölçütlerinin belirlenmesi, kamu mali yönetim ve kontrol sistemini ilgilendiren konularda danışmanlık verilebilmektedir.

Görüldüğü gibi hem kamuda hem de MEB'de iç denetim mevzuatı, iç denetim alanyazınından beslenmektedir. 5018 sayılı kanun başta olmak üzere diğer yönetmelik, yönerge, strateji belgesi vb. yasal dokümanlar iç denetime ilişkin açıklamaları net bir şekilde yapmakta, iç denetimde sınırların çizilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Milli Eğitim'de iç denetimin yasal dayanakları incelendiğinde iç denetim felsefesine daha çok uyulduğu iç denetimin sadece mali yönetimle sınırlı tutulmadığı, uygunluk, sistem, performans, bilgi teknolojileri denetimi gibi denetim türlerine, denetimde risk odaklılığa önem verildiği görülmektedir. İç denetçilerin bağımsızlıkları ve tarafsızlıkları, mesleki güvencelerinin sağlanması ön planda tutulmaktadır. Aslında tüm merkezî yetki ve bürokratik yapılanmalarla benzer olarak kâğıt üzerinde her şey net bir şekilde tanımlanmaktadır. Ancak kâğıt üzerinde net bir şekilde ifade edilen bu hususların uygulamada da tam anlamıyla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini açıklığa kavuşturmak için çalışmanın aşağıdaki bölümünde MEB'de iç denetimin işleyişi ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkan faaliyet raporları incelenmiştir.

### **MEB İç Denetim Faaliyet Raporlarına İlişkin Değerlendirmeler**

MEB'de 2007-2008 yılları sonrası başlayan iç denetim faaliyetleri sonucu ilk faaliyet raporu 2008 yılında yayınlanmıştır. 2009, 2010, 2011 ve 2013 yıllarına ait faaliyet raporlarına MEB İç Denetim Birimi internet adresi üzerinden ulaşmak mümkündür. 2013 sonrası faaliyet raporlarının yayınlanıp yayınlanmadığına ya da neden yayınlanmadığına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Çalışmanın bu kısmında faaliyet raporları incelenmekte ve bu raporlar göz önünde bulundurularak çeşitli çıkarımlar yapılmaktadır. Bu çıkarımlara sadece bu raporlar göz önünde bulundurularak ulaşılmıştır. Raporun incelenmesi sonucu satır aralarında yer alan bilgiler birleştirilerek geçmişe dönük uygulamaların temellerine ilişkin ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

2008 yılı raporu 18 sayfadan oluşmaktadır. Söz konusu raporun ilk denetim raporu olması nedeni ile raporda detaylı bir biçimde iç denetim birimi tanıtılmış, iç denetimin yasal dayanaklarına, misyonuna ve vizyonuna yer verilmiştir. Bu faaliyet raporuna göre; 2008 yılında 2 danışmanlık ve usulsüzlük tespitine ilişkin araştırma faaliyeti gerçekleşmiş, 7 adet risk esaslı süreç denetim raporu düzenlenmiştir. Raporda iç denetim biriminin yeni olmasından kaynaklı olarak MEB'de iç denetime karşı bir direnç olduğu ve iç denetçilerin de teftiş kökenli olmasının, rol karmaşasına neden olduğu yönünde olumsuzluklardan söz edilmektedir (MEB İç Denetim Faaliyet Raporu, 2008).

2009 yılı iç denetim faaliyet raporunun genel olarak değerlendirildiğinde 2008 yılına göre daha kapsayıcı ve açıklayıcı olduğu söylenebilir. Bu iç denetim faaliyet raporunda iç denetim faaliyetleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. İç denetimin mevzuatta geçtiği şekilde yapıлып yapılmadığı



açıklığa kavuşturulmuştur. Bu rapora göre; iç denetim faaliyetlerinin MEB İç Denetim Yönergesi'nde belirtildiği şekilde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. İç denetim faaliyetlerinin, mevzuata ve iç denetim felsefesine uygun olarak, risk odaklı süreç denetimi esas alınarak sistem denetimi şeklinde yürütüldüğü belirtilmektedir. Risk ölçütlerinin kapsamına nasıl karar verildiğine yer verilmiştir. Bu bağlamda geniş bir perspektiften konunun değerlendirildiği, birçok paydaşın görüşünün alındığı anlaşılmaktadır. Var olan durum tespit edildikten sonra eksikliklerin nedenlerinin saptandığı, bu konuda belirli aralıklarla izleme çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Raporla iç denetime ilişkin verilen bulgulardan hareket edilerek, özellikle insan kaynakları yönetimi sürecine ilişkin bulguların ve önerilerin, bakanlık bünyesinde dikkate alındığını söylemek mümkündür. Dikey ve yatay yapılanmanın öneminden bu raporda söz edilmektedir. Bu bağlamda MEB'in Teşkilat yapısında 2011 yılında gerçekleşen değişime ilişkin ön çalışmaların burada başlamış olabileceği çıkarılabilir. Benzer şekilde KPSS'deki eğitim bilimleri ve genel kültür sınavlarına ek olarak getirilen öğretmenlik alan bilgisi sınavında da söz konusu sınavın getirilmesinin dayanaklarının bu rapor olabileceği anlaşılmaktadır. Bu rapor göz önünde bulundurulduğunda, performans denetimiyle ilgili çalışmalara da temel oluşturduğu görülmektedir. Raporla, yönetici seçme sistemiyle ilgili düzensizliklerden şikâyet edilmiş fakat hala güven verici ve genel kabul gören bir yönetici seçme sistemi getirilememiştir. Eğitim yöneticileri için sistemli bir yer değiştirme imkânı bulunmadığı belirtilmiştir. Sonraki yıllarda eğitim yöneticilerinin rotasyona tabi olmasının gerekçesinin de bu rapor olabileceği düşünülebilir. Eğitim müfettişlerinin yetkilerinin ve sorumluluk alanlarının örtüşmemesinden yakınılmış, acil düzenlemeler yapılması gerektiği söylenmiştir (MEB İç Denetim Faaliyet Raporu, 2009). Nitekim 2010 yılından beri sürekli bu konuda düzenlemeler yapılmaktadır. Ancak sorun hala çözülmüş görünmemektedir.

2010 yılı iç denetim raporu incelendiğinde 2010 yılı sonrası yaşanan birçok değişikliğe ilişkin temel dayanakların burada oluşturulduğu görülmektedir. Bir önceki iç denetim faaliyet raporunda risk odaklı süreç denetimi yaklaşımı ve sistem yaklaşımı izlendiği belirtilmiştir. Bu faaliyet raporunda göze çarpan noktalardan biri iç denetim gerçekleştirilen konuyla ilgili genel bir bilgi verilmesi, kimi konuda güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulmasıdır. Denetim bulguları başlığı altında yer verilen noktalar ise verilen bilgilerin yeniden ya da maddeler halinde ifade edilmesidir. Önceki raporun güçlü yanı çözüm önerisi niteliğinde fikirlere öncülük etmesidir. Ancak bu raporda aynı bağlamda çalışılmadığı öne sürülebilir. Bu raporda yer alan iç denetim faaliyetleri, inceleme ya da danışma rapor konularına daha çok benzer görünmektedir. Bununla birlikte 2012 yılında okul öncesi eğitimin yaş sınırlarını da değiştiren 4+4+4 uygulamasına geçilmesinin temellerinin buradan başlamış olabileceğini akıllara getirmektedir. Raporla 4+4+4'ün temellerinin burada ifade edildiğine ilişkin kesin ifadeler bulunmamakla birlikte 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçilmesinin uygun olacağına ilişkin vurgulara rastlanabilir. MEB'in 2010 yılı iç denetim raporunda; *"Avrupa ülkelerinde (3-6) yaş arası çocuklarda okullaşma oranı ortalama %60-70'leri bulduğu halde Türkiye'de bu oranın yarısına ulaşılmaya çalışılmaktadır"* ibaresi bulunmaktadır. Bu durum okulöncesi yaş sınırının aşağıya çekilmesinin ardından 4+4+4 uygulaması ile okula başlama yaşının düşürülmesi mevcut bağlantının kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra özel okullarda teşvik uygulamalarının, okul polisi uygulamalarının, Bilim ve Sanat Merkezlerinin yaygınlaşmasının temelinin bu raporların MEB bünyesinde dikkate alınmasının ürünü olduğu söylenebilir. Ek olarak özel dersanelerle ilgili sorunlar son yıllarda artış gösterse de özel dersanelere ilişkin kaygıların yoğun bir şekilde bu raporda ele alındığı görülmektedir. 2010 yılı raporunda özel dersanelerle ilgili olarak şu ifade bulunmaktadır:

*"Özel dersaneler fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Seçme sınavlarının varlığı sınavlara hazırlık için bir sektör oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum sektörü elinde tutan kesimlere ekonomik olarak çıkar ve ayrıcalık sağlamaktadır. Ekonomik olarak olanakları sınırlı olan ailelerin çocukları daha iyi bir eğitimden yoksun kalmaktadır."*

Bu durum eğitim sistemine eşdeğer bir eğitim sistemi gibi görülmesine sebebiyet verdiği düşünülen dersanelerden duyulan kaygıları göstermektedir. Raporun öneriler kısmında, iç denetimin mali denetim odaklı olmasıyla övülmektedir. (MEB İç Denetim Faaliyet Raporu, 2010). Oysa bu şekilde bir anlayış denetimin bütüncül bir süreç olduğu anlayışını göz ardı etmektedir.

2011 yılı faaliyet raporu incelendiğinde, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) kapsamında verilen önerilerin sonraki yıllarda MEB ve MEM’ler kapsamında ARGE birimlerinin kurulması ve yaygınlaştırılması, bu birimlere ilgili öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi uygulamalara neden olmuş olabileceği anlaşılmaktadır. Stratejik planlama, 5018 sayılı kanun doğrultusunda 2010 yılında MEB’de de uygulanmaya başlamıştır. 2011 yılında ise iç denetim faaliyetleri kapsamında ele alınmıştır. İç denetim faaliyetlerine, yeni etkinlik göstermeye başlamış bir birimin (stratejik planlamanın) neden dâhil edildiğini anlamak zor görünmektedir. Çünkü iç denetim birimi gibi yeni kurulan bir birimin etkili olabilmesi için belli bir süreci geçirmesi, ardından birimin etkililiğiyle ilgili planlamaların ve değerlendirmelerin yürütülmesi gereklidir. Bu raporun sonunda 2009 yılı İnsan Kaynaklarını Geliştirme Süreci İç Denetim raporunun yılın en etkili raporu seçildiği belirtilmiştir. Nitekim bu çalışma kapsamında incelenen iç denetim faaliyet raporları içinde de en etkili olanın 2009 iç denetim faaliyet raporunda yer alan “İnsan Kaynakları Yönetimi Süreci İç Denetim Raporu” olduğu anlaşılmaktadır. Bu rapor itibarı ile iç denetim biriminin kuruluş ve faaliyet felsefesine uygun çalıştığı söylenebilir. Ancak incelenen faaliyet raporları ve hazırlanan iç denetim raporları göz önünde bulundurulduğunda aynı niteliğin neden diğer raporlarda da gösterilmediği dikkat çekici bir husustur. Raporda, iç denetim geçiren birimle ilgili detaylı bilgiler ve istatistikler sunulduğu görülmektedir. Ancak iç denetimde bilgilerin sunulması ve istatistiklere yer verilmesi denetim sürecinin hazırlık aşamasında yer alması gerekmektedir. Nitelikli bir iç denetim raporunda olması gereken risk ölçütlerinin nasıl belirlendiği, bu bağlamda hangi kontrol faaliyetlerinin tasarlandığı, eksikler konusunda neler yapıldığından, izleme faaliyetlerinden hiç söz edilmediği görülmektedir (MEB İç Denetim Faaliyet Raporu, 2011).

İncelenen 2013 raporu, tüm raporlara göre en kısa iç denetim faaliyet raporudur. 2013 yılında iç denetim konusunda çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu bilgilere faaliyet raporunda yer verilmemiştir. İç Denetim Birimi Başkanlığının varlığının ve konumunun belirsizleşmesi, denetmen/denetçi/müfettiş vb. kavram karmaşalarının ortaya çıkması, yeni yapılanma iç denetim faaliyetlerine de yansımış görünmektedir. Bu raporda yer alan aşağıdaki ifadeler iç denetim biriminin etkisini yitirdiği, içe döndüğü, amaç ve felsefesinden uzaklaştığı izlenimini vermektedir (MEB İç Denetim Faaliyet Raporu, 2013):

*“... Bakanlığımız iç kontrol ortamını yapılan iç denetimlere dayalı olarak değerlendirmek gerekirse, genel olarak mevzuata uygunluk çizgisinde kontrollerin var olduğu, ancak, iş akışları henüz çıkarılmadığı için, risklerin değerlendirilmesi ve buna dayalı kontrollerin tam olarak belirlenmesi aşamasına geçilemediği, stratejik yönetimin stratejik planlama çalışmalarına endeksli olarak sürdürüldüğü, yönetim anlayışından yönetim anlayışına geçilmesi konusunda sistematik bir yaklaşımın henüz geliştirilemediği değerlendirilmektedir.”*

Faaliyet raporları incelendiğinde iç denetimin kimi denetim dönemlerinde başarılı çalışmalara imza attığı görülmektedir. Ancak incelenen 5 raporun hepsinde aynı performansın yakalanamadığı anlaşılmıştır. Bu durum daha iyisini yapmak mümkün iken neden daha kötüsü ile yetinildiği sorusunu akıllarda uyandırmaktadır.

### Farklı İç Denetim Sistemleri

İç denetimde tek bir modelin uygulamada olduğunu söylemek zor görünmektedir. Ülkelerin yönetim biçimleri ve kültürleri, iç denetim uygulamalarını da şekillendirmektedir. Temel olarak İngiltere, Hollanda, Finlandiya gibi kuzey ülkelerinde uygulanan Kuzey modeli, Anglo Sakson modeli ya da Âdem-i Merkezîyetçi model ile Fransa, Portekiz, İtalya gibi güney ülkelerde uygulanan Güney modeli, Üç Taraflı Kontrol Modeli ya da Merkezîyetçi model olarak anılan 2 model bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Afrika ülkelerinde, Kuzey ve Latin Amerika ülkelerinde, eski Sovyet Bloğu ülkelerinde, Uzak Doğu ülkelerinde uygulanan ancak gelenekselleşmemiş modeller de bulunmaktadır (Baykara, 2014, 42; Diamond, 2002, 26-28; Mallı, 2014, 27; Praxley, 2004, 5).

Anglo Sakson modelinde tüzel kişilikleri olan kamu yönetimlerinin kendi bütçelerini oluşturma hakları vardır. Yetkiler yerel yönetimlere devredilmiştir. Merkezdeki kurumlar ölçütleri belirlemekte ve kurumlar arasındaki eşgüdümü sağlamaktadır. Yönetimler kendi bütçelerini oluşturmakta ve yönetmektedir. Dolayısıyla, kurumsal hesap verme bulunmaktadır. Bununla birlikte her kurumun en üst yetkilisi ve harcama yetkilisi alınan kararlarda söz sahibidir. Maliye

Bakanlıklarınca belirlenen standartlar çerçevesinde iç denetim gerçekleştirilmektedir. Kaynakların etkililiğini sağlamak amacıyla tüm sürece odaklanılmaktadır. İç denetim kapsamında ön mali kontrol önem kazanmakta, iç denetim sadece mali denetim ile sınırlı kalmamaktadır. Sürece odaklanılması sistem denetimi, performans denetimi, bilgi sistemleri denetimi gibi uygulamaların da yapılmasına olanak sağlamaktadır. Diğer yandan merkeziyetçi modelde, Maliye Bakanlıkları bütçeyi hazırlamaktadır. Merkezi modelde harcama öncesi mali kontroller, iç denetçiler dışında ayrı bir birim tarafından yapılmaktadır. Maliye bakanlıkları, gelir-gider ve harcama sonrası denetimleri de gerçekleştirmektedir. İlgili kamu kurumundaki ön mali kontrolde yer alan personel aracılığıyla harcamalar kontrol edilmektedir. İç denetim, genellikle Maliye Bakanlığı'na bağlı denetim elemanları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu modelde iç denetim mali denetim şeklindedir. Önemli olan harcamaların mevzuata uygunluğudur (Diamond, 2002, 26-28; Mallı, 2014, 27-38; Praxley, 2004, 5).

Görüldüğü gibi iç denetim uygulamaları ülkelerin bürokratik yapılanmaları ile paralellik göstermektedir. Bir ülkenin kamu yönetiminde benimsediği bürokratik yapılanma, merkeziyetçi ya da yerel anlayışı benimsemesi, o ülkenin eğitimde benimsediği yapılanma biçimini de ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle bir ülke eğitim sisteminde iç denetimine ilişkin yargıda bulunmak için, söz konusu ülkenin kamu yönetiminde ve eğitim sisteminde nasıl bir yönetim şekli uygulanmakta olduğu birincil olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde de iç denetimin nasıl uygulandığı, hangi modelin ölçüt alındığı öncelikli öneme sahiptir. Ancak son zamanlarda Türk eğitim sisteminde iç denetim etkinlik ve raporlarının kamuoyuyla paylaşılmaması, söz konusu etkinliğin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bütüncül bir yargıda bulunmayı zorlaştırmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı Türk eğitim sistemindeki iç denetimi ve iç denetim uygulamalarını değerlendirmektir. Diğer kamu örgütlerinde uygulanan iç denetim uygulamaları bu çalışma kapsamında değildir. Ancak zaman zaman iç denetimin kavramsal boyutta çözümlenebilmesi veya uygulamalarının anlaşılabilmesi için diğer kamu örgütlerindeki iç denetim olgu ve uygulamalarına da bakılmıştır. Ancak söz konusu çalışmanın sınırlılığı, iç denetimin eğitimdeki uygulamalarının değerlendirilmesiyle ilgili olmasıdır. Genel olarak iç denetimin ne olduğu, ortaya çıkışı, yasal dayanakları, MEB'deki yasal metinler, MEB iç denetim uygulamaları, bu konuda yapılan çalışmalar, diğer ülkelerdeki varsa özellikle eğitimle ilgili olan iç denetim uygulamaları (ki bu uygulamaların çok sınırlı olduğu görülmüştür) göz önünde bulundurularak, MEB'de uygulanan iç denetim faaliyetleri ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmada, genellikle iç denetim ve eğitimle ilgili alanyazın kaynaklarından ve konuyla ilgili yine çoğunlukla MEB'de uygulanan yasal dokümanlardan yararlanılmıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda; eğitimde iç denetim konusunda diğer alanlarda var olan alanyazının MEB'deki iç denetimle ilgili yasal dokümanları şekillendirmiş olduğu görülmektedir.

İncelenen faaliyet raporlarına göre Milli Eğitim Bakanlığında ki iç denetim etkinliklerinde iç denetim felsefesine uygun olarak hareket edilmeye çalışıldığı, bütüncül bir anlayış çerçevesinde farklı denetim türlerinin de işe koşulması için çaba harcandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde raporların satır aralarında yer alan bilgiler birleştirildiğinde, (örneğin, MEB'de dikey yapılanma biçiminden, yatay yapılanma biçimine geçilmesi, öğretmenlik alan bilgisi sınavının gelmesi vb.) MEB'de iç denetim etkinliklerinin sonuçlarına göre hareket edildiği ve zaman zaman etkili ürünler ortaya konulduğu sonucuna varılmaktadır. Başka bir deyişle MEB, iç denetim birimi ilk kurulduğu zamanlarda iç denetimin öz felsefesine uygun olabilmesi için çabalamış olmasına rağmen, sonraki süreçlerde bu çabanın yönetimdeki değişken anlayış ve uygulamalara dayalı olarak azaldığı görülmektedir. Nitekim iç denetimin ilerleyen süreç içinde etkili bir şekilde sürdürülemediği, son yıllarda iç denetim faaliyet raporlarının yayınlanmayışından ve son yayınlanan faaliyet raporunda yer alan bilgilerin çok yüzeysel oluşundan ve gün geçtikçe iç denetim felsefesini yansıtmayışından anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedeninin aslında iç denetimde uygulanan merkeziyetçi modelden kaynaklandığı yine yapılan alanyazın taramaları sonucunda görülmüştür.

Genel olarak kamu yönetiminde, özel olarak milli eğitimde, Türkiye'de merkezi ve bürokratik bir yapılanma söz konusudur. Bu durum iç denetim uygulamalarında da varlığını hissettirmektedir. Merkeziyetçi yapılarda iç denetim mali denetim odaklı olarak gerçekleştirilmektedir. Nitekim, Milli Eğitimde İç Denetim biriminin merkezi yapıya uygun olarak değil kendi kuruluş felsefe ve anlayışına

uygun bağımsız hareket ettiği 2009 yılında farklı denetim türleri işe koşulup, şeffaf davranılıp, rehberlik edilerek etkili sonuçlar elde edilmiş ve problemler için etkili çözümler ortaya konulmuştur. Kuruluşundan bugüne MEB İç denetim biriminin felsefesine uygun ve en nitelikli çalışmayı 2009 yılında gerçekleştirdiği söylenebilir. Merkezîyetçi olan bir yapıda merkezîyetçi olmayan uygulamaların varlığı çok uzun sürmeyeceği için iç denetim biriminin etkinlikleri de uzun sürmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde MEB’de iç denetim uygulamalarının etkili sonuçlar sunma potansiyelinin olduğu açıktır. Ancak iç denetim neoliberal politikaların bir ürünüdür. Bu nedenle küresel aktörler iç denetim etkinliklerinde söz sahibi olmaya çalışmakta, hesap verebilirlik ve şeffaflık gibi söylemlerle iç denetim etkinliklerini bağımsızlaştırmaya çalışmaktadır. Merkezi yapılanmanın olduğu yönetimlerde ise iç denetimin bu tip uygulamalarının olanağı olmadığından iç denetim işlevsizleşmektedir. Türkiye de eğitim sisteminde çok sık olarak yapılan değişiklikler söz konusudur. Eğitim sisteminin alt sistemi olan denetim sistemi ve iç denetim sistemi de doğal olarak bu değişikliklerden etkilenmektedir. Denetim, yönetimin etkililiğinin değerlendirilmesidir. Denetimsiz bir yönetim düşünülemez. Benzer şekilde iç denetim de yolsuzluk, hata ve verimsiz uygulamaları azaltmak için, kurumun alt birimlerini ve uygulamalarını incelemek ve değerlendirmek üzere kurulmuş bir birimdir. Bu birim kurum faaliyetlerinin yönetim politikalarına, planlarına, programlarına ve yasalara uygunluğunu ölçerek, iç kontrol sisteminin amacına uygun işleyip işlemediğini değerlendirir. Bu sayede yönetim ve alt birimler daha çok sorumluluk üstlenirler. Dolayısıyla kurumun, iç denetimle daha işlevsel ve sağlıklı olması sağlanır. Bu nedenle eğitim sisteminde denetim uygulamalarına gereken önem verilmeli; etkililik, etkinlik, verimlilik, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi yönetime yardımcı olacak olan faaliyetlerin geliştirilmesinde ve kurumun hedeflere ulaşmasında bir araç olarak görülebilecek olan iç denetim uygulamalarının önünün açılması gerekmektedir. Etkili bir iç denetim sistemi için üniversitelerin ilgili birimleri ile işbirliği yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Al, H. (2013). Avrupa Birliği üyelik sürecinde kamu iç denetim uygulamaları: Hayaller ve gerçekler. *Bilgi*, 26, 117-139.
- Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim. *Sayıştay Dergisi*, 77, 63-86.
- Başpınar, A. (2006). Kamuda iç denetim ve merkezi uyumlaştırma fonksiyonu. *Maliye Dergisi*, 151, 24.
- Baykara, S.T. (2014). OECD ülkelerinde iç denetim. *Kamu İç Denetçileri Derneği Denetişim Dergisi*, 14, 42-58.
- Diamond, J.(2002). *The role of internal audit in government financial management: an international perspective*. IMF Working Paper: WP/02/94, Washington.
- Doğmuş, M. D. (2010). *Avrupa Birliği’nde İç denetim Sistemi*. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Başkanlığı Araştırma ve İnceleme Serisi-2.
- Galloway, D. (2006). *Internal Auditing: A Guide for The New Auditor*, Second edition, Institute of Internal Auditors.
- Gönülaçar, Ş. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişler arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere Eğitim Sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. *Mali Hukuk Dergisi*, 148, 25-32.
- Hoşgörür, V. (2016). Milli Eğitimde İç Denetim. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 86-105.
- Kızılböğü, R. (2013). İç Denetim Sisteminde Denetçilerin Bağımsızlık ve Tarafsızlığının Önemi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 107-119.
- Mallı, İ. (2014). İç denetimde farklı ülke modelleri, bu modellerin üstünlük ve zayıflıkları ile ülkemizin iç denetim sistemiyle karşılaştırılması. *Kamu İç Denetçileri Derneği Denetişim Dergisi*, 14, 27-41.
- Moeller, R. R. (2009). *Brink's modern internal auditing: A common body of knowledge*. John Wiley & Sons.
- Özen, A. & Öztornacı, E. (2015). Çeşitli ülkelerde iç denetim-performans denetim ilişkisi ve Türkiye uygulamasının değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 22(1), 1-14.
- Pratley, A. (2003). *Public Expenditure Management Manual for Europe*, (Çev. M. S. Arcagök & B. Yörük), *Maliye Dergisi*, 145, 194-204.
- Ramamoorti, S. (2003). Internal auditing: history, evolution, and prospects. *Research opportunities in internal auditing*, 1-23.
- Sezer, Y. & Kavakoğlu, T. (2011). Denetimin denetişime evrilmesi. *Denetişim*, 6, 41-49.
- MEB, İç Denetimin Kısa Tarihçesi, 05.09.2017 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/www/ic-denetim/icerik/50> adresinden erişilmiştir.

- MEB, İç Denetim Yönergesi, 05.09.2017 tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/icdenyoner\\_1/yonerge.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/icdenyoner_1/yonerge.pdf) adresinden erişilmiştir.
- İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Yönetmeliği, 05.09.2017 tarihinde <http://www.idkk.gov.tr/SiteDokumanlari/Mevzuat/Ikincil%20Duzey%20Mevzuat/icdencaulusulveesas.pdf> adresinden erişilmiştir.
- İç Denetim Koordinasyon Kurulu (İDKK) Birincil Düzey Mevzuat, 05.09.2017 tarihinde [www.idkk.gov.tr/Sayfalar/Mevzuat/Birincil\\_Duzey\\_Mevzuat/5018\\_Sayili\\_Kanun.aspx](http://www.idkk.gov.tr/Sayfalar/Mevzuat/Birincil_Duzey_Mevzuat/5018_Sayili_Kanun.aspx) adresinden erişilmiştir.
- Kamu İç Denetim Genel Raporu, (2008). 20.10.2017 tarihinde [http://www.idkk.gov.tr/SiteDokumanlari/Faaliyet%20Raporlar%C4%B1/2008\\_yili\\_kamu\\_icdenetim\\_genel\\_raporu.pdf](http://www.idkk.gov.tr/SiteDokumanlari/Faaliyet%20Raporlar%C4%B1/2008_yili_kamu_icdenetim_genel_raporu.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kamu İç Denetim Genel Tebliği, 05.09.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130419-5.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEB İç Denetim Faaliyet Raporu 2008, 05.09.2017 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/www/meb-ic-denetim-birimi-baskanligi-faaliyet-raporlari/icerik/13> adresinden erişilmiştir.
- MEB İç Denetim Faaliyet Raporu 2009, 05.09.2017 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/www/meb-ic-denetim-birimi-baskanligi-faaliyet-raporlari/icerik/13> adresinden erişilmiştir.
- MEB İç Denetim Faaliyet Raporu 2010, 05.09.2017 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/www/meb-ic-denetim-birimi-baskanligi-faaliyet-raporlari/icerik/13> adresinden erişilmiştir.
- MEB İç Denetim Faaliyet Raporu 2011, 05.09.2017 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/www/meb-ic-denetim-birimi-baskanligi-faaliyet-raporlari/icerik/13> adresinden erişilmiştir.
- MEB İç Denetim Faaliyet Raporu 2013, 05.09.2017 tarihinde <http://icden.meb.gov.tr/www/meb-ic-denetim-birimi-baskanligi-faaliyet-raporlari/icerik/13> adresinden erişilmiştir.