



ISSN:2602-4071.

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 3

Issue: 1

December 2019



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 3

Sayı: 1

Aralık 2019

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ *Bielefeld Academic Search Engine (BASE),*
- ✓ *OpenAIRE,*
- ✓ *Eurasian Scientific Journal Index,*
- ✓ *Google Scholar,*
- ✓ *Idealonline*

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 3

Issue: 1

December 2019

Owner

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

Assoc.Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Page Design

Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

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

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Tayvan*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, ABD*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, ABD*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, İrlanda*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, İrlanda*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, ABD*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*
Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Yıldırım Beyazıt University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*
Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan University, Turkey*
Dr. Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

TYPESETTING EDITOR

Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*

Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*

Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*

Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*

Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*

Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*

Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü University, Turkey*

Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*

SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Aygül GÖKMEN Aylin SÖZER ÇAPAN	60-84 Aylık Çocuklarda Yaratıcı problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi	01-09
Nusret KOCA Sibel YAZICI İlhan KUTLUCA	6. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Kaynakların Bilinçsizce Tüketimi ve Oluşan Çevre Sorunları Hakkında Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Karikatürlerle Belirlenmesi	10-22
Tuğçe GÜZELYURT Seher EROL Asya KAHRAMAN Leyla TEMEL Bişenk ŞAVLUK	Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğa İlişkin Görüşleri	23-30
Mehmet Tamer KAYA Barış ÇİFTÇİ Abdullah GÖKDEMİR	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	31-37



60- 84 Aylık Çocuklarda Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi¹

Investigation of Creative Problem- Solving Skills in 60-84 Months Old Children

Aygül GÖKMEN²
Aylin SÖZER ÇAPAN³

Geliş Tarihi: 11.07.2019

Kabul Tarihi: 12.10.2019

Yayınlanma Tarihi:31.12.2019

Özet: Bu araştırmanın amacı 60- 84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili sınırları içinde yer alan Avrupa ve Anadolu yakasından seçilen ilçelerden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okulları rastgele (random) yöntemi ve kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle seçilen 60-84 aylık 76 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 60-84 ay arasındaki çocukların yaratıcı problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcı problem çözme beceri düzeylerini "orta" düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 60-84 aylık çocukların problem çözme becerisi ile yaş, devam edilen sınıf türü, okul türü ve okula devam arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, problem çözme, yaratıcı problem çözme

Abstract: This research has been conducted with the purpose of studying the problem-solving skills of children aged 60-84 months. The study group of the research that was made using the relational screening model, which is among the general screening models, consists of 76 children aged 60-84 months. Children were selected through the random method and easy accessibility principle from private and public schools, located in the provincial borders of Istanbul and selected on the European and Anatolian sides, that are affiliated to the Ministry of National Education in 2016-2017 educational year. In the study, a measurement tool developed by researchers was used to determine the relationship between creative problem solving levels of children between 60-84 months. As a result of the study, it was concluded that the children's creative problem solving levels were "moderate". In addition, there was no significant difference between 60-84 months old children's problem solving skills and age, type of class, type of school and attendance.

Key Words: Creativity, problem solving, creative problem solving

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye, ayglgkmm_0143@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5661-4816>

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, aylinsozer@aydin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4216-3727>

Giriş

İnsan zihninin boş bir levha olduğu fikrini ortaya atan Locke'nin (Gökberk, 2003) fikrinin artık kabul görmediği herkesçe bilinen bir gerçektir. Çocuk birçok beceri ile birlikte doğar ki yaratıcılık da bunlardan biridir. Yaratıcılık kodları ile donatılmasının yanında çocukta yaratıcılığın ortaya çıkış serüveni bireyden bireye farklılık gösterir. Gardner (1993) yaratıcılığın, gelişimin en hızlı ve aktif olduğu dönem olan 0-3 yaş dönemi beynin en aktif ve öğrenmenin en etkin olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu dönem sağlanan en kritik unsurlardan biri olan eğitime ihtiyaç vardır. Eğitim ortamı haricinde çocuğun yaşam alanı da çok önemlidir. Çevresel faktörler, duygusal ve zihinsel etkinlikler, zenginleştirilmiş çevre yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında önemli faktörlerdendir (Gardner, 1999).

İnsanın doğuştan getirmiş olduğu yaratıcılık becerisinin ortaya çıkış şekli, bireyden bireye farklılıklar gösterir. Yaratıcılık sıra dışı düşünme; çevreye, insanlara ve önüne çıkan yeni pozisyonların farkında olma; hızlı, özgür düşünebilme ve davranabilme; değişik ve çok yönlü sonuçlara ulaşabilme gibi özellikleri ihtiva eden bir kavramdır (Davaslıgil, 1989; Hildebrand, 1991; Aral, 1992; Mayosky, 1995). Yaratıcılıkla ilgili çok farklı boyutlarda çalışmış olan bilim insanı Torrance (1974)'e göre yaratıcılık kavramını; "sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınıma, daha sonra da sonucu başkalarına iletme" şeklinde ifade etmektedir (Sungur, 1997).

Çocuk tüm duyuları ile içerisinde yaşadığı çevrede olan biten uyarılara açık olması ve anlamlandırması yaratıcılık becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir. Çünkü içinde ve dışında yaşadığı uyarılara açık olan bir çocuk, bir yandan kendi varlığını, kişiliğini ve dünyaya geliş amacını tanımlamaya yönelirken, diğer yandan çevresinde olup biten olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurar. Bu ilişkilerin keşfi sırasında karşılaştığı problemlere çeşitli yöntemler kullanarak anlamaya başlar. Çözüm yollarını denerken sıra dışı fikirler üretmeye yönelir. Çocuk bu sırada, kendi fikir ve hayal gücünün de ne kadar önemli olduğunu anlamaya başlar (Ulçay 'dan akt. Aslan, Aktan, & Kamaraj, 1997).

Yaratıcılık problem çözme ile çok yakından ilişkili bir süreçtir. Çocuğun problem çözebilmesi için, çeşitli durum ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmesi beklenir. Yaratıcı düşünme yetişkinlere özgü olmayan, doğuştan gelen bir yetidir. Çocuklar bu yeti sayesinde her alanda yaratıcı düşünme kapasitesine sahip olarak dünyaya gelirler. Yaratıcı düşünme, çocukların yalnızca günlük yaşamlarında karşılaştıkları bazı problemleri çözmek için başvurdukları bir yol değildir. Aynı zamanda, onların içinde buldukları çağın koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştıran bir potansiyeldir (Fox & Schirrmacher'dan akt. Yıldırım, 2014).

Değişme ve gelişme sürecinde karşılaşılacak olan yeni problemler ve yeni ihtiyaçların üstesinden gelinmesi için bazı becerilerin yanında farklı yöntem ve tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyler, karşılaşacakları yeni problemleri klasik yöntemlerle değil, yaratıcı düşünme becerisinin getirdiği problem çözme becerileri ile daha rahat çözebileceklerdir. Bunlardan biri olan yaratıcı problem çözme yöntemi ve teknikleri, yeni doğan ve farklı çözümler isteyen problemlerin çözümünde bireylerin en büyük yardımcısıdır. Bugün bankalar, sanayi kuruluşlarının arge ve finans birimleri, şirketlerin yönetim organları gibi birçok kurum ve kuruluş yaratıcı problem çözme yöntemi ve teknikleriyle gelişen dünyaya ayak uydurmakta ve bu süreçte karşılaştığı problemleri yine yaratıcı problem çözme yöntem ve teknikleriyle çözerek ilerlemesine devam etmektedir. Tıpkı günlük hayatta olduğu gibi, öğrenciler de okulda öğrenim sırasında birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin çözülebilmesi için bazı problem çözme becerileri okul öncesi eğitimden itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fakat gelişen ve değişen dünyayla birlikte okulda öğrenim sırasında işlenen başlıklar ve konular değişmekte, öğrencilerin karşısına yeni problem türleri çıkmaktadır. Artık bu problemlerin çözümü için ise önceden kazanılmış becerilerle bütünleşecek, onları geliştirerek farklı düzeylere çıkarabilecek değişik yöntem ve teknikler öğretim programlarında yer almalıdır (Önol, 2013).

Birbiriyle doğrudan ilişkili bu iki süreç, yaratıcı problem çözme becerisinin kendiliğinden ortaya çıkmasını sağlar. Yaratıcı problem çözme becerisi, yaratıcı düşünce, analitik ve eleştirel düşünmenin üst bilişsel becerileri ile birleşimdir. Bir problemi yaratıcı problem çözme yöntemiyle çözmeye, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerimizden faydalanırız. Yaratıcı problem

çözmede analitik düşünmeden duygusal düşünme becerilerine doğru geçiş sağlanmaktadır. Problem karşısında düşünme becerileri bütünsel kullanılarak çözüm sağlanır. Bu anlamda yaratıcı problem sırasında analitik, yaratıcı ve bütünsel düşünme becerileri bir arada kullanılır (Özkök, 2005).

Yaratıcı problem çözme becerisinin kullanılmasının gerekli olduğu yöntemlerden biri olan problem çözme, belli bir hedefe varmak için karşılaşılan engelleri ortadan yok etmeye dair bir dizi çalışmayı içerir. Yaratıcı problem çözme, bir sorun ya da bir duruma yenilikçi ve farklı çözümler getiren kabul edilmiş bir metottur. Yaratıcı problem çözmede amaç, bireylerin karşılaştıkları problemleri yeniden tanımlaması, ortaya yeni fikirler sunması ve bu düşünceler üzerinden harekete geçmesidir (Mitchell & Kowalik 'dan akt. Önal, 2013). Yaratıcı problem çözmenin amacı, analitik düşünme, eleştirel düşünme gibi üst bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile birlikte geliştirilen bu becerilerin süreç ve disiplinlerde uygun sırada kullanılmasıdır (Özkök, 2005). Buradan hareketle yaratıcı problem çözme, problem çözme sürecinden farkı daha ayrıntılı organize etme, tekrardan probleme dönüş yapıp problem ile ilgili süreci değerlendirme ve farklı olanı bulmadır. Çocukların yaratıcı problem çözme becerisini geliştirmek, çocuklarda olaylar karşısında farklı bakış açısını kazanmalarını sağlayacak ve bunlara farklı çözüm yolları bulmalarını kolaylaştıracaktır. Erken çocukluk döneminin ilk yıllarına göre okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği son yılı ve ilkokulun ilk yılında bu becerilerin sonuçlarının daha ölçülebilir olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların erken çocukluk döneminde, özellikle okul öncesi ve ilkokulun ilk yıllarında, yaratıcı problem çözme becerilerine dair nasıl performans gösterdiklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme durumları nasıldır?
2. 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları devam ettikleri sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları devam ettikleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları okula devam süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve bu verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılında, İstanbul ili sınırları içinde yer alan Avrupa ve Anadolu yakasından seçilen ilçelerden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okulları rastgele (random) yöntemi ve kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle seçilen 60-84 aylık 76 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgileri incelendiğinde çocukların 49'unun "60-71 ay", 27'sinin "72-84 ay" oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan çocukların 30'u kız, 46'sı erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından çalışmaya katılan çocukların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Çocukların yaratıcı problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı problem çözme rubriği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yaratıcı problem çözme rubriğinin oluşturulması süresinde ilk olarak, yaratıcılık, problem çözme ve

yaratıcı problem çözme becerilerini ölçmede kullanılan testlerden ve alan yazınlarından bir havuz oluşturulmuştur. Yaratıcılık ölçme testlerinde kullanılan sorulara, boyutlara ve yöntemlere bakılmıştır. Yapılan alan yazınlarında yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerileri ilgili öneriler ve sonuçlar göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca alanında uzman kişilerden yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerileri ilgili düşünceleri alınmıştır. Yapılan çalışmalar ve alınan görüşler sonunda Yaratıcı Problem Çözme Rubriği oluşturulmuştur. Yaratıcı problem çözme de yer alan problem durumları bir pilot (bir grup) çalışma ile çocuklara öncelikle sözel olarak sorulmuştur. Çocukların sözel mesajları algılamakta güçlük çektikleri gözlemlenmiş, daha iyi ve anlaşılır olması için problem durumları bir ressam tarafından resmedilerek çocuklara sorulmuştur. Problem durumlarının resimleri için de uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan rubriğin kapsam geçerliliği .93 olarak belirlenmiştir. Yaratıcı Problem Çözme Rubriği altı problem durumundan oluşmakta olup çocukların bu problem durumlarına verdikleri cevaplar baz alınarak puanlama yapılmaktadır.

Yaratıcı Problem Çözme Rubriğinde çocukların orijinallik cevabın alışılmışın dışında olması temeline göre puanlanır. Orijinallik değerlendirilirken, problem karşısında verilen cevaptan çok uyarının (çözüm odaklı, yaratıcı, farklı materyaller kullanması ve problemi yeniden yapılandırması) puanlayıcı, uyarıcının yaratıcı problem çözümlerine bakılmalıdır. Örneğin, problem durumu 1 de; kırılan tekerleğin yerine “başka oyuncakla oynardım” diye cevaplanması durumunda “0” puan, cevaplar yaratıcılık ile ilgili öge içermediği ancak tamamlayıcı çözüm içerdiği “Tornavida ile tamir ederim” gibi cevaplanması durumunda “1”, problemin özünü yakalayan örneğin tekerlek yerine bir nesne kullanmış, problemi yapılandırmış ve probleme yaratıcı bir çözüm getirmesi cevaplanması durumunda “2” puan verilir. Puanlayıcı aşağıdaki listelerde bulunan cevaplar arasından doğru olanı seçmesi beklenir. Orijinallik puanı çocukların vermiş oldukları cevapların sıklık derecesine göre alınmış olup derecelendirme yapılmıştır. Puanlar orijinallik puanlama kâğıdındaki, “Problem Durumu 1, Problem Durumu 2, Problem Durumu 3, Problem Durumu 4, Problem Durumu 5 ve Problem Durumu 6” için ayrılan yerlere yazılır. Toplam puanlar ise bu altı problem durumundan alınan puanların toplanmasıyla elde edilir. Hazırlanan rubriğe göre öğrenciler en az “0” puan, en fazla “66” puan alabilmektedirler. Öğrencilerin aldıkları puanlara göre düzeyleri belirlenmiş olup; “0-22 puan” düşük, “23-44 puan” orta ve “45-66 puan” yüksek düzey olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın uygulama Nisan ve Mayıs ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için bu ayların seçilmesinin nedeni; çocukların bilişsel gelişimleri bakımından hazır olmalarını beklemek ve geçen süre içerisinde düşünme becerilerinin de iyileşeceği düşüncesidir. Resmi izinlerin (İl Milli Eğitim ve Veli İzni) alınmasının ardından uygulamalar doğrudan araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kişisel bilgi formu ve Yaratıcı Problem Çözme Rubriği’nde yer alan formlar (örnekleme yöntemine uygun olarak) belirlenen okul ve sınıflarda kimlik bilgisi istenmeden araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın amacına ve uygulama sürecine ait sözlü ve yazılı yönerge verilmiştir. Uygulamalar ortalama 40-45 dakika (1 ders saati) sürmüştür.

Uygulamayı yapan araştırmacı, Yaratıcı Problem Çözme Rubriği’ne başlamadan önce, resimleri testin uygulanacağı odada masa üzerine ters çevrili olarak ve çocuğun doğrudan görüş alanından uzak olarak yerleştirilmiştir. Test sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Eğitimci/ uygulayıcı, çocuklarla ve onların öğretmeniyle tanışmış, nasıl bir çalışma yapılacağı konusunda çocuklara genel bir açıklama yapılmıştır. Çocuklar sınıftan alınıp uygulama odasına götürülmüştür. Eğitim/uygulayıcı çocuğu masanın başına otururken, kendisi masanın yan tarafında oturmuştur. Uygulama sonrasında çocuklar sınıflarına giderken onlara eşlik edilmiştir. Eğitimci teste başlamadan önce, “Bazı resimlerim var ve buradaki çocukların senin yardımına ihtiyaçları var. Şimdi resimdeki çocukların karşılaştıkları bazı problemleri var. Senden bu resimlere bakmanı ve resimde gördüklerin hakkında konuşmanı istiyorum. Hikâyelerdeki çocuklara nasıl yardım edebileceğin hakkında konuşacağız. Hikâyedeki çocuğun ne yapabileceğini hakkındaki fikrini bana söylemeni istiyorum.” şeklinde sözel yönergeler verilmiştir. Problem durumuna ait görsel gösterilmeden önce çocuğun uyarını az bir odada ve yalnız olarak uygulayıcı ile birlikte olmasına dikkat edilmiştir. Her bir problem durumu için yaklaşık beş dakika içerisinde çocuğun problemi anlayıp gerekli yanıtları vermesi beklenmiştir. Beş dakika sonrasında hâlen

anlama ölçütlerine uygun puanlama yapılamayan öğrencinin bu problem durumu ile verdiği cevaplar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Her problem için 4 kriteri olan anlama ölçütü puanlaması yapılmıştır. Problem durumu kendisine okunan öğrenci problemi anlayıp anlamadığına dair problem durumunun tanımını yapar. Her bir kriter bir puan olarak puanlanır. Çocuğun her bir problem ile ilgili çözümünü önermeden önce problem durumunu anlama ölçütlerinden en az üç puan alması beklenmektedir. Üç veya dört puan alan çocukların problem durumunu anladığı kabul edilerek işaretlenir ve alınan yanıtlara göre puanlama yapılır. Problemi anladığına dair ölçütler uygulama aşamasının sonundaki örnek tabloda yer almaktadır. Her bir ölçütü beklendiği gibi cevaplayan çocuk için o ölçüt 1 puan olarak puanlanır. Ölçütlerin yanıtlarında verilen puanlar toplandığında üç veya dört puan alamayan çocukların bu problemi anlamadıkları kabul edilerek bir sonraki problem durumuna ait uygulamaya geçilir. Testin tüm yönergelerini içeren form, her çocuk için ayrı ayrı kullanılmıştır. Çocuktan alınan cevaplar ses kaydı ile toplanmıştır. Puanlama işlemleri ise daha sonra oluşturulan forma, ses kaydının deşifresi yapılarak aktarılmıştır. Puanlama toplam sonuçları değerlendirilirken çocuğun bu probleme ait 2 ile 4 puan arasında alması halinde yaratıcı problem çözme puanı düşük, 5 ile 10 puan alması halinde yaratıcı problem çözme puanı orta, 11 ile 16 puan alması halinde yaratıcı problem çözme puanı yüksek olarak değerlendirilir. Sonraki problem durumuna geçilir. Yaratıcı problem çözmeye ilişkin puanları hesaplamak için hazırlanan rubrik doğrultusunda puanlama hesaplanmıştır.

Hazırlanan bu form öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmış ve elde edilen kayıtlar puanlara dönüştürülerek öğrencilerin yaratıcı problem çözme puanları elde edilmiştir. Puanlama aşamasında iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak puanlama yapmıştır. İki araştırmacının puanlamaları arasındaki güvenilirlik “Görüş birliği / (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül doğrultusunda puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik %90 bulunmuştur. Bu sonuç puanlamanın tutarlı olduğunu göstermiş, iç güvenilirliği sağlamıştır. Elde edilen bu puanlara göre öğrencilerin düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırma çerçevesinde araştırmacı tarafından çocuklardan elde edilen verilerin tümü istatistik paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin analizi aşamasında verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak test edilmiştir. Buradan hareketle normal dağılım gösterenlere parametrik, normal dağılım göstermeyenlere de non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler uygulanmıştır ($p > .05$). Çocukların yaratıcı problem çözme durumlarını incelemek üzere ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Yaratıcı problem çözme puanlarının; yaş ve devam edilen sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için Mann-Whitney U testi, devam edilen okul türü ve okula devam süresine göre farklılaşma durumunu belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmış olup anlamlılık düzeyi (p) .05’dir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme durumları nasıldır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaratıcı problem çözmeye ilişkin betimsel istatistikleri

Boyutlar	<i>f</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Min. Değ.	Max. Değ.
Yaratıcı Problem Çözme	76	23.10	9.72	0	50.00

Tablo 1’de göre görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların “Yaratıcı Problem Çözme” formundan aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme formundan aldığı puan ortalamasının 23.10, standart sapması 9.72 olarak hesaplanmıştır. 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme düzeylerinin “orta” olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme düzeyleri

Düzyerler	Puan Aralığı	<i>f</i>	%
Düşük	0-22	36	47.4
Orta	23-44	39	51.3
Yüksek	45-66	1	1.3

Tablo 2 incelendiğinde Yaratıcı Problem Çözme formunun uygulandığı çalışma grubunu oluşturan çocukların yaratıcı problem çözme düzeylerinin, 36'sı (%47,4) “düşük”, 39'u (%51,3) “orta” ve 1'i (%1,3) “yüksek” düzeydedir.

Tablo 3. Yaratıcı problem çözmeyi belirlemeye yönelik oluşturulan problem durumlarına ilişkin betimsel istatistikleri

Problem durumları	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	Min. Değ.	Max. Değ.
1.problem durumu	76	3.38	.96	0	4.00
2.problem durumu	76	3.37	.74	1.00	4.00
3.problem durumu	76	2.53	1.42	0	4.00
4.problem durumu	76	3.32	.90	0	4.00
5.problem durumu	76	2.07	1.40	0	4.00
6.problem durumu	76	2.97	1.31	0	4.00

Tablo 3’de yaratıcı problem çözme durumunun belirlenmesi için oluşturulan problem durumlarına ilişkin ortalamalara incelendiğinde; 1.problem durumunun 3.38, 2.problem durumunun 3.37, 3.problem durumunun 2.53, 4.problem durumunun 3.32, 5.problem durumunun 2.07 ve 6.problem durumunun 2.97 olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ikinci problem durumu hariç bütün problem durumlarında en düşük “0”, ikinci problem durumunda ise en düşük “1” puan almışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Yaratıcı problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yaratıcı problem çözme	60-72 ay	49	35.21	1725.50	500.500	-1.749	.080
	72-84 ay	27	44.46	1200.50			

Tablo 4’de görüldüğü üzere, yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda yaş ile sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=500.500$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları yaşa göre farklılaşma ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları devam ettikleri sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencinin devam ettiği sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Yaratıcı problem çözme	Anasınıfı	50	36.03	1801.50	526.500	-1.354	.176
	İlkokul	26	43.52	1124.50			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencilerin öğrencinin devam ettiği sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda devam edilen sınıf ile sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=500.500$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları devam ettikleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencinin devam ettiği okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Yaratıcı problem çözme	Devlet okulu	21	41.24	.822	2	.663
	Özel okul	14	40.57			
	Kreş ve bakımevi	41	36.39			

Tablo 6’ya göre, yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencinin devam ettiği okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile yaratıcı problem çözme puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=.822$; $p>.05$). Yaratıcı problem çözme puan ortalamaları çocukların öğrenime devam ettiği okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme puanları okula devam süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencinin okula devam süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Gruplar	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Yaratıcı problem çözme	7-12 ay	38.09	.147	2	.929
	13-24 ay	36.71			
	25 ay ve üzeri	39.38			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, yaratıcı problem çözme puanlarının öğrencilerin okula devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğrencilerin okula devam süreleri ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=.147$; $p>.05$). Çocukların okula devam süreleri problem çözme puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemine göre elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların yaratıcı problem çözme puanlarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaratıcı problemlerin çözmeye yönelik orta düzeyde olması yaşam süreçlerinde karşılaşacakları problemlerin üstesinden gelmesi bakımından önemlidir. Çocukların problem çözme durumlarının geliştirilmesi yaratıcılığında gelişme durumu bakımından önemlidir. Bu sebepten dolayı çocukların problem çözme durumlarını geliştirmeye yönelik aktivitelerin öğretim süreçlerinde gerçekleştirilmesi gerekli olacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda çocukların yaratıcı problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($U=500.500$; $p>.05$). Falavarjani (2017)’nin yapmış olduğu alan çalışmasında elde edilen bulgulara göre yaratıcı problem çözme ve yaş değişkeni arasında bir anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın erken yaşlarda bulunan çocuklar lehinde

olduğu ileriki yaşlarda yaratıcılıkla beraber olarak problem çözme becerilerinin de düşüşe geçtiği saptanmıştır. Torrance (1963), 3-18 yaş çocukları arasında uzun süreli gözleme dayanan TYDT ölçme aracını kullanarak yapmış olduğu araştırma sonucunda yaratıcılığın genel olarak yaş ile birlikte arttığını ancak bazı yaşlarda bir düşüşün meydana geldiğini ifade etmiştir. Araştırmamızın sonucu literatürdeki bulgularla çelişmekle birlikte özellikle yaratıcı problem çözme becerisi söz konusu olduğunda birbirine çok yakın yaş aralığı olan 60-84 aylık çocukların yaratıcı problem çözme becerileri arasında bir fark çıkmamasının son derece doğal olduğu düşünülmektedir. Bir yıl veya ay farkı olduğunda bu değişimi ölçmek oldukça güçtür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda çocukların yaratıcı problem çözme puanlarının devam ettiği sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($U=526.500$; $p>.05$). Araştırmadaki bu boyutuna problem çözme başlığı altında baktığımızda, Zeytin (2010)'un yapmış olduğu çalışmaya göre ikinci sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının birinci sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarına göre problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Genç ve Kalafat (2007) yapmış oldukları araştırmada, üçüncü sınıfta öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirlemişlerdir. Diğer yandan Katkat (2001) çocukların problem çözme beceri düzeylerinin buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle erken çocukluk döneminde devam edilen sınıf, materyaller ve ortam bakımından yoksun bırakılan eğitim ortamlarında yaratıcı problem çözme becerisinin değişiminde bir fark görülemeyeceği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda çocukların yaratıcı problem çözme puan ortalamalarının çocukların devam ettiği okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır ($X^2 = .822$; $p>.05$). Özgül (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre problem çözme becerileri arasında bir fark bulunmamıştır. Bal (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. İlköğretim bünyesinde eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme envanterinden aldıkları puanın, kreş ve bakımevlerinde eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda çocukların yaratıcı problem çözme puan ortalamalarının okula devam süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2 = .147$; $p>.05$). Araştırmadaki bu basamağa yaratıcılık noktasında baktığımızda, Osborne (2000) çocukların yaratıcı düşünme becerilerin geliştirilmesinin zor olduğunu belirtmiş ve yaratıcılık becerisinin gelişimi için uzun bir sürece ihtiyaç duyulduğunu savunmuştur. Problem çözme puanlarının okula devam süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yaratıcı problem çözümede bir farklılık meydana getirmemekte olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler ortaya konmuştur.

- ✓ Yaratıcı problem çözme rubriğinin farklı çalışma grupları üzerinde uygulanmalıdır.
- ✓ Yaratıcı problem çözme ile ilgili yapılan araştırmaların değişkenlerinde; tv izleme süresi, kitap okuma alışkanlıklarına, çocukların bahçede oynama süresine bakılmalıdır.
- ✓ Okullarda verilen eğitimlerde yaratıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- ✓ Eğitim ve etkinlikler sırasında çocukları problem çözmeye teşvik edilmelidir.
- ✓ Eğitimcilerin çocukların yeni fikirler ve çözüm yolları sunmasına da fırsat verilmelidir.

Kaynakça

- Aral, N. (1992). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgi alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 37-48.
- Bal, M. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin problem çözme becerileri ele eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.
- Falavarjani, M. (2017). Minority and creativity: Identifying age, gender, and personality difference in creative problem-solving ability among minority individuals. *Universiti Putra Malaysia, Seri Kembangan, Malaysia The Online Journal Of Counseling And Education*, 6(2), 17-29.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind the theory of multiple intelligens*. (Çev. E. Kılınç). İstanbul: Alfa .
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zeka görüşmeler ve makaleler*. (Çev. M.Tüzel). İstanbul: Enka Okulları.
- Genç, S. Z. ve Kalafat.T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 10-22.
- Gökberk, M. (2003). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hildebrand, V. (1991). Young children's care and education: Creative teaching and management. *Early Child Development And Care*, (71), 63-71.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınlar.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mayosky, M. (1995). *Creative activities for young children*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Osborne, R. E. (2000). A model for student success: Critical thinking and “at risk” students. *The Journal Of Scholarship Of Teaching And Learning*, 1(1), 41-47.
- Önol, M. (2013). *Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özgül, E. (2009). *Öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 159-167.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Torrance, E. (1963). *The nature-nurture problem in creativity: Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- Torrance, E. (1974). *Norms-technical manual: Torrance tests of creative thinking*. Bensenville,IL,Scholastic Testing Service.
- Yıldırım, A. (2014). *Okul öncesinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (5 yaş örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



6. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Kaynakların Bilinçsizce Tüketimi ve Oluşan Çevre Sorunları Hakkında Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Karikatürlerle Belirlenmesi

The Determination of 6. Class Students' Awareness Of Natural Resources Consumption And Their Readiness For Environmental Problems By Caricatures

Nusret KOCA¹

Sibel Yazıcı²

İlhan KULACA³

Geliş Tarihi: 12.07.2019

Kabul Tarihi: 25.10.2019

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2019

Özet: Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Dünyamıza Sahip Çıkalım” konusunun öğretiminden önce doğal kaynakların aşırı tüketimi, yenilenemeyen enerji kaynaklarının çevreye verdiği zararların neler olduğu hakkında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini karikatür yoluyla belirlemektir. Çalışma, “kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder” kazanımı ile doğrudan ilgilidir. Bu amaçla çalışma 2018-2019 öğretim yılı 6. sınıf düzeyinde 50 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çalışma yapıları kullanılmıştır. Çalışma yapılarında çevre kirliliğini ifade eden karikatürlerle ilgili üç soru sorulmuştur. Bunlar; karikatürde verilmek istenen mesajın ne olduğu, kirlilik/sorunun kaynağının ne olduğu, kirlilik/çevre sorununun çözümünde neler yapılabileceği şeklindedir. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci cevapları, doğru algı, yanlış algı, cevapsız, şeklinde üç alt tema altında tasnif edilmiştir. Bulgulara ait edinilen sonuçlar, tablolar haline getirilmiş; öğrencilere ait görüşler ilgili tablolara altında verilmiştir. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin çevre sorunları hakkında hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilk iki soruya verilen cevapların üçüncü soruya verilen cevap oranlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzey ortalaması tüm doğru cevaplar değerlendirildiğinde %74,94 olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda karikatür kullanımının Sosyal Bilgiler ders kazanımlarına

Abstract: The aim of this study is to determine readiness level of students by caricature about the excessive consumption of natural resources, the damage caused by non-renewable energy sources to the environment, before teaching the topic “Let’s Save our World” of 6 Class Social Studies Course, in the field of “Production, Distribution and Consumption”. The work is directly related to the learning outcome; “it analyzes the effects of unconscious consumption of sources on living-beings.” For this purpose, in 2018-2019 Education Year, the study was carried out with 50 students from 6. Grades in Aydın Province Köşk District. In our research, case study of qualitative research methods was used. Each of seven caricatures given to students with worksheets, was evaluated with three questions. The questions have been addressed in the form of what the message is to be given in the caricature, what the source of pollution/problem is, what to do in the solution of pollution/environment problem. Student worksheets were sorted in the form of S1,S2,S3.... and examined by descriptive analysis method. Student responses were classified in three sub-themes in the form of correct perception, wrong perception and missed. While classifying student responses as correct perception, wrong perception; expert opinions were also consulted. The results of the findings have been made into tables and the opinions of students were included in the sub-themes. While the worksheets were being examined, it was observed that most of the students gave original answers and the level of readiness for environmental problems were high. The students mostly answered the first

10

¹ Prof. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar. nkoca@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1415-9683>

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar. syazici@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1238-0720>

³ Doktora Öğrencisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar. ilhan.kulaca@gmail.com,

yönelik hazırlanmışlık düzeyinin belirlenmesine katkı sağlayacağı, çevre farkındalığı oluşturmada etkili bir araç olarak kullanılabilirliğe ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karikatür, Yenilenemeyen Enerji Kaynakları, Çevre, Hazırlanmışlık,

two questions about caricature in a correct way. The question of what can be done in the solution of pollution/problem has been answered at a low level when compared with the previous two questions. At the end of the study, it was observed that the students' readiness level average was % 74,94. Accordingly, it is understood that the use of caricature will contribute to the determination of the level of readiness for Social Studies titles, the use of caricature is an effective tool in creating environmental awareness and that it supports ideas and supports the use of caricature in students.

Keywords: Caricature, Non-renewable energy sources, Environment, Readiness

Giriş

Dünyada eğitim, gerek Sosyal Bilim dallarında gerek diğer bilim dallarında olsun, yeni arayışlar, yöntem ve teknikler bulma çabası içerisinde. Klasik öğretim yöntemleri geçerliliğini yitirmekte; eğitimin içerisine farklı yöntem ve teknikler girmektedir. Bu durum öğrenme motivasyonunu artırdığı gibi, okul olgusu ve sınıf ortamlarını da daha çekici hale getirmektedir. Yaşadığımız yüzyılın gereklerine ayak uydurabilen nesiller yetiştirmenin temelinde, eğitimde kaliteyi artırıcı materyal kullanımının önemi bir gerçektir (Şahin ve Yıldırım, 1999).

Sosyal Bilgiler dersi birçok bilim dalının evrensel kümesi olup ilişkili olduğu farklı bilim dalları, öğretiminde de farklı yaklaşımları beraberinde getirmektedir. “Bütün hastalıklara iyi gelen bir ilaç” olmadığı gibi, Sosyal Bilgiler dersinin bütün ünite ve kazanımlarında da uygulanacak tek bir yöntem ve teknik yoktur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki verimliliğini artırma ve kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından farklı araç ve materyallerden faydalanması önemlidir. Bu noktada öğretmenin en önemli görevlerinden biri öğrencilerine öğreteceği konuyla ilgili hedef-davranışları kazandıracak yaşantılar sağlamaktır. Öğretmenin, öğrencilerin özelliklerine, dersin hedeflerine uygun eğitim araç ve yöntemleri kullanabilmesi önemlidir (Çilenti, 1998). Özellikle öğrencilerin bilişsel gelişimleri açısından, ortaokulun ilk sınıfları, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçiş yaptıkları bir dönem olması itibarıyla, kalıcı öğrenmeyi sağlama açısından farklı araç, materyal ve yöntemlerle desteklenmesi gereken bir dönemdir. Dolayısıyla öğrencilere soyut kavramların öğretimi için mümkün olduğunca somut gösterimlerden yararlanılması uygun olacaktır (Erden, 2000).

Bugün artık öğrenmenin % 83'ünün görme, % 11'inin işitme, % 3,5'inin koklama ve % 1,5'inin dokunma, % 1'inin tatma ile gerçekleştiği hem görerek hem duyarak bu etkinin %94'e ulaştığı bilinmektedir (Ergin,1998). Dolayısıyla kazanımların gerçekleştirilmesi açısından derslerde görsel materyallerin kullanımı önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretim materyallerinin etkili olması için işlenecek dersin konusuna, eğitim verilen öğrencilerin özelliklerine, kazandırılmak istenilen hedef ve hedef davranışlara uygun olarak seçilmesi gerekmektedir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Materyaller ölçme açısından öğrencilerin derse hazır oluş seviyelerini tespit etmek, derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadıklarını saptamak amacıyla da kullanılabilir (Özçelik, 1981). Öğrencilerin eğitim ihtiyacı olarak belirlenen davranışları kazanabilmeleri, kimi davranışları önceden kazanmalarına bağlıdır. Bu ön koşulu sağlayan öğrencilerin belirlenmesi, öğretmene, yeni konuda nelere yer verip hangi konular üzerinde ağırlıklı olarak durması gerektiğini gösterecektir. Kısaca bu tespit, hazır bulunmuşluk durumunun saptanmasına yönelik bir değerlendirme olup öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırabilme olanağı vermektedir (Can, 2005:220).

Hazırlanmışlık seviyesinin tespit edilmesi ile;

- ✓ Konunun başlangıcında öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgiler,
- ✓ Öğrencilerin bireysel özellikleri,
- ✓ Bilgilerin yeniden öğretileneğini mi yoksa ilerleneceğini mi belirlenmiş olacaktır (Yüksel, Marangoz ve Canaran, 2004; akt. Harman ve Çelikler).

Karikatürlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeri

Karikatür sözcüğü, İtalyanca kökenli bir kelime olup başlangıçta, insanların yüzlerini abartılı bir şekilde resmetmek olarak kullanılsa da, sonraları, hayat ilişkilerinin mizahına dönüşmüş farklı ülkelerde değişik isimlerle anılmıştır. Karikatürün uluslararası alanda en bilinen tanımı, cartoon sözcüğüdür. Karikatür sanatını diğer sanat dallarından ayıran özelliği, mizah yolu ile vermek istediği mesajın başka bir şekil, yazı, söz, hareket ile anlatılmamasıdır (Karikatürcüler Derneği, 1971). Sidekli ve Gökdemir (2016)'e göre karikatür, herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerin abartılı bir şekilde ya da komik yanlarının ön plana çıkarılarak aktarılmasıdır. Bu noktada, karikatüre insanlığın evrensel dili olarak bakılabilir. Dilini bilmediğimiz, alfabesinden herhangi bir anlam çıkaramadığımız bir ülkenin gazetesinde yayımlanmış karikatür bize, birçok köşe yazarının ilemediği mesajı algılatırken o ülkede olup bitenler hakkında çıkarım yapmayı sağlamaktadır. Karikatür, aynı zamanda gülmeyen, çatışmadan beslenen fikirlere karşı, barışçıl, huzur ortamının savunucusu, uluslararası iletişimi de amaçlamaktadır (Sakin, 2011).

Karikatürlerin en önemli özelliği, bireyi düşünmeye sevk etmesi ve sorgulama yapmaya imkân sağlamasıdır. Birey, karikatürde gördüklerini anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışır. Bu şekilde birçok beceriyi ilişkilendirerek aynı anda kullanmış olur. Karikatürler uzun süre içinde anlatmaya çalıştığımız birçok düşünceyi, unsuru ya da soyut kavramı, kısa sürede anlatmamıza yardımcı olan özgün materyallerdir (Sidekli, Er, Yavaşer, Aydın, 2014).

Sosyal Bilgiler, sosyal meselelere, bireylerin vatandaşlık kabiliyetlerinin uygulanması amacıyla, Sosyal Bilimler ile Beşeri Bilimlerin bilimsel, disiplinler arası bir yolla kaynaştırılmasıdır (Öztürk, 2012). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler, tek bir bilim dalı değil, birden fazla bilim dalının bir araya gelmesiyle oluşmuş bir bilim alanıdır. Yirmiye yakın bilim dalının birbiri ile ilişkili olması, Sosyal Bilgiler eğitiminin uzmanlık istemesinin yanı sıra, işlevsel bir zenginlik de sunmaktadır. Bu yüzden Sosyal Bilgiler eğitimi, klasik öğretim yöntemlerinde, salt bilginin düz anlatım yolu ile sunulduğu bir alan değil, içeriğin farklı yöntemlerle, içerisine öğrenciyi de katan bir disiplindir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler eğitiminde karikatür kullanımı, derste öğrenci motivasyonunun artırılmasında, bilginin görsel açıdan sunulmasıyla uzun süreli bellekte saklanmasında etkin bir araç işlevi görebilecektir. Sosyal Bilgiler derslerinde karikatürler, dersin başında merak uyandıran bir araç olarak kullanılabilir gibi sınıfça yapılacak tartışmalarla, verilmek istenen iletinin belirlenmesini de sağlayabilir (Mürsel, 2009). Böylece Sosyal Bilgiler programlarının da dâhil olduğu yapılandırmacı anlayışa bağlı, öğrenci merkezli öğrenme aktif hale getirilecektir. Öğretmenler, karikatürleri konunun başında, teori ile gerçek yaşam durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek, kendilerinin ya da öğrencilerin fikirlerini incelemek ve kontrol etmek, tartışmayı ilerletmek ve muhtemel araştırma konularını saptamak için, konunun sonunda ise öğrenmeyi gözden geçirmek ve fikirleri yeni durumlarda ortaya koymak için kullanabilmektedir (Demir, 2008). Aktif sınıf ortamlarının oluşmasında, öğrencilerin ifade becerilerinin gelişmesinde, karikatür etkili bir araçtır. Örs (2005)'e göre (akt. Orhan,2018) karikatür kullanılarak yapılan eğitimin amacı, eğlendirmek, ezberletmek değil düşündürürken eğitmek, yaratıcı düşünmeyi geliştirmektir. Böylece karikatür, düşünen, sorgulayan, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeye katkı sağlayıcı bir unsurdur. Eleştirel düşünmeyi amaçlayan karikatür, bir görsel üzerinden birçok mesajı etkili bir biçimde sunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde karikatürlerden faydalanmanın sağlayacağı avantajları Özer (1994: 37) şu şekilde belirtmektedir:

“...Hiçbir araç karikatür kadar öğretimi ilginç kılmaz. Özellikle gelenekselleşmiş mizah anlayışı olan ülkelerde toplumun mizaha yatkınlığından, onların günlük yaşamına giren karikatürden yararlanmamak büyük eksikliktir. Bir kere karikatür görseldir, motivasyon verir, tartışma fırsatı yaratır, tüm konular karikatürle karmaşıklık ve soyutluktan arındırır...”.

20. yüzyılla birlikte dünyada meydana gelen teknolojik gelişmeler, yeni iş kollarının gelişmesine, hızlı nüfus artışı, üretimin artmasına neden olmuştur. Yaşanan değişim, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde refah düzeyinin yükselmesine etki ederken, küresel çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Sosyal hayatın kendisi diyebileceğimiz Sosyal Bilgiler dersinin, ilgi alanlarından birisi çevredir. Yazılı, görsel ve sosyal medyada çevre üzerine birçok haber yapılmaktadır. Dolayısıyla bireylere çevre bilincinin kazandırılmasında, çevre okuryazarlığının geliştirilmesinde, Sosyal Bilgiler eğitiminin etkin rolü olduğu artık bir gerçektir.

Çalışma, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Dünyamıza Sahip Çıkalım” konusuna bağlantılıdır. “Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz etme ve yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemini vurgulama” kazanımının öğretiminden önce; hava kirliliği, deniz kirliliği, küresel ısınma, radyoaktivite, akarsu kirliliği, toprak kirliliği ve orman tahribatının çevreye verdiği zararlar konusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini karikatür yoluyla belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının değerlendirme araştırmalarında önemli bir yeri vardır. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey 1991;akt. Aytaçlı, 2012).

Akar (2017:164)’ a göre, “durum çalışmalarının bilimsel geçerliliğinin artmasındaki nedenler arasında formal araştırma yaklaşımlarının yaygın olarak kullanılması neticesinde, durum çalışmalarına güç katması olarak düşünülebilir”. Durum çalışması, neden ve nasıl soruları çerçevesinde derinlemesine, kapsamlı bir çalışma gerektirmektedir (Yin,2014).

Araştırmanın katılımcıları, veri toplama aracı ve verilerin analizi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Öğretim yılında Aydın İli Köşk İlçesi 6.sınıfta eğitim gören 50 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılarından biri uygulayıcı olarak bizzat süreçte yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yedi karikatür kullanılmıştır. Karikatürlerin kullanımının kapsam geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak üzere Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden üç uzmandan görüş alınmış; altıncı karikatürün öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmadığı görülerek diğer bir karikatürle değiştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın verileri karikatürlerin de yer aldığı çalışma yaprağı ile toplanmıştır. Çalışma yaprakları; öğrenciler tarafından yapılması gereken işlemlerin sırasıyla belirtildiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları, aynı zamanda görsel öğeler ve renklerle eğlenceli bir ortamın sunulduğu öğretim araçlarıdır. Bu bağlamda çalışma yaprakları, hem eğlenceli bir ders ortamı sunarak öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilerken hem de kalıcı ve anlamlı öğrenme ile öğrencilerin bilişsel özelliklerine katkı sağlamaktadır (Ormancı ve Ören, 2010).

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek üzere, her karikatür etkileşimli tahtaya yansıtılmış, gösterim sonrası çalışma yaprağında yer alan üç soruyu cevaplandırması istenmiştir. Soruların cevaplandırma süresi seviye dikkate alınarak uygulayıcı tarafından belirlenmiştir. Çalışma yapraklarında öğrencilerden:

- ✓ Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?
- ✓ Kirlilik/sorunun kaynağı nedir?
- ✓ Kirliliğin/ çevre sorununun çözümünde neler yapılabilir? Sorularına cevap vermeleri istenmiştir.

Öğrencilerin çalışma yaprağında belirttikleri cevaplar doğru algı, yanlış algı, cevapsız şekilde değerlendirilerek kodlanmıştır. Cevaplar anahtar kelimeler oluşturularak, betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalar özetlenip, yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2013). Bulguları değerlendirmede her bir öğrenci Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde numaralandırılmıştır. Cevap verme süresi tamamlandıktan sonra karikatürler öğrencilerle tartışılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerle, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan “Dünyamıza Sahip Çıkalım” konusunun işlenmesinden önce, etkileşimli tahtada karikatürler gösterilerek çalışma yapraklarındaki soruları cevaplandırmaları istenmiş, cevaplar tasnif edilerek ortaya çıkan bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Birinci Karikatür: Hava Kirliliği**Tablo 1.** Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	41	%82
	Yanlış Algı	9	%18
	Cevapsız	-	-

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin büyük bir bölümü, kirliliğin kaynağı olan karbon salınımı sonucunda had safhaya ulaşan çevre sorunlarına karşı, insanların endişesini vurgulamayı başarmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerde bir farkındalığın oluştuğu görülmüştür. Ö34: “*Kirliliğin çözümü için çözüm bu mudur?*”, Ö46: “*Nefes almak için doğaya ihtiyaç var*” demiştir. Yanlış algı kabul edilen cevaplardan Ö19, sadece “*Doğa*”, Ö24: “*Manzara*”, Ö25 ve Ö26: “*Tablo*” demiştir.

Tablo 2. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	40	%80
	Yanlış Algı	9	%18
	Cevapsız	1	%2

Tablo 2’ye bakıldığında öğrencilerde kirlilikle ilgili farkındalığın oluştuğu görülmüştür. Cevap verildikten sonraki tartışmada öğrenciler konuyla ilgili bilgiyi medya, okul, sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri vasıtasıyla öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ö39: “*Zehirli gazları doğaya salıyoruz*”, Ö12: “*Zehirli fabrika dumanları*” demiştir. Doğru algı oluşan öğrencilerde sorunun kaynağı insan ve insanların kurduğu fabrikaların olduğu görülmüştür. Yanlış algı kabul edilen görüşler arasında Ö19: “*Onarım*”, Ö20: “*Manzara*”, Ö24: “*Kirlilik*” demiştir. Ö26 ise soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 3. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	29	%58
	Yanlış Algı	19	%38
	Cevapsız	2	%4

Tablo 3 incelendiğinde, kirlilikle ilgili çözüm önerisi getirenlerin oranında önceki sorulara nazaran düşüş olduğu görülmektedir. Doğru algı oluşan öğrencilerden Ö18 ve Ö21 fabrika bacalarına filtre takılması yönünde görüş belirtmiştir. Ö15 ve Ö40 çözüm sunmak yerine “*fabrikaların kapatılması*” yönünde görüş belirtmiştir. Değerlendirme aşamasında, fabrikaların kapatılmasının doğru algı oluşturmadığı; çünkü sürdürülebilir ekonomi için fabrikaların gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

İkinci Karikatür: Deniz Kirliliği**Tablo 4.** Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	40	%80
	Yanlış Algı	10	%20
	Cevapsız	-	

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin büyük oranda mesajı doğru algıladığı görülmüştür. Ö 21: “Öğretmenim yuh be bu ne kirlilik balığa bile damacandan temiz su veriyorlar” demiştir. Yanlış algı sahibi Ö6: “Balık da dalgıca özenmiş, ancak bu karikatür de olur” demiştir.

Tablo 5. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirlilik sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	49	%96
	Yanlış Algı	1	%2
	Cevapsız	-	-

Tablo 5’de de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğunun su kirlilik olgusunu cevaplandırmada güçlük çekmediği görülmüştür. Ö40: “İnsanların yanlış işleri”, Ö23: “Çöplerimizin sonucu oluşan durum”, Ö47: “Kirlilik öyle çok ki balıklar haklı, sebep insanlar olmalı” demiştir. Yanlış algı sahibi Ö15 gördüğüne odaklanarak “Dalgıç ve balık” cevabı vermiştir.

Tablo 6. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? Sorusuna verilen cevaplar

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	39	%78
	Yanlış Algı	9	%18
	Cevapsız	2	%4

Karikatürün ikinci sorusunda öğrencilerin kirliliği tespit edebildiği; ancak çözüm önerisi getirmekte biraz daha zorlandıkları görülmektedir. Doğru algı sahibi öğrencilerden Ö33: “Kırdığımız dünya ve denizler bize geri döner. O yüzden denizler de temiz olmalı”, Ö50: “Umurlu’daki arıtma var, köprüünün yanında, ondan kurulmalı”⁴, Ö5: “Eğitim şart” cevaplarını vermiştir. Doğru algı kabul edilen cevaplar, “önlemlerin artırılması, çöplere sahip çıkılması, temizliğin, güvenliğin ve uyarıların artırılması, piknikte çöplere sahip çıkılması, rastgele çöp atılmamalı, Kuşadası-Didim tatilinde deniz temiz tutulmalı, atıkları geri dönüştürmeli, herkes görevini yapmalı ve oteller fabrikalar duyarlı olmalı” dır. Yanlış algı sahibi Ö28: “İnsanlar denizlerden uzaklaştırılmalı”, Ö26: “Otelleri kapatmak” şeklinde cevap vermişlerdir.

⁴Umurlu, Aydın- Denizli karayolu üzerinde, Aydın Organize Sanayisinin bulunduğu yerleşim yeridir. Çalışmanın yapıldığı Köşk’e, 3 km uzaklıktadır.

Üçüncü Karikatür: Küresel Isınma**Tablo 7.** Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	41	%82
	Yanlış Algı	9	%18
	Cevapsız	-	-

Öğrencilerin üçüncü karikatür, birinci soruya verilen cevapların büyük oranda algıladıkları, küresel ısınmanın etkileri konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Doğru cevap veren 41 öğrencinin 21 tanesi “küresel ısınma” derken, 9 tanesi “kutup ayılarının zor durumda olduğu”, 6 tanesi “buzul erimesi”, 5 tanesi “çevre kirliliğinin etkisini” içeren cevaplar vermiştir. Ö14: “Hocam dünya ısınıyor, bilmem kaç yılında hiç buzul kalmayacakmış. Kutup ayısı olmak istemezdim şahsen.”, Ö39: “Aylara acımadan yok ediyoruz”, Ö32: “Küresel ısınmanın aylara etkisi” demiştir. Yanlış algı sayılan bazı cevaplardan Ö11: “Kutup ayıları yüzebiliyor. Neden orda duruyor ki.”, Ö24: “Ayı suya değmesin” ifadeleriyle cevap vermiştir.

Tablo 8. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

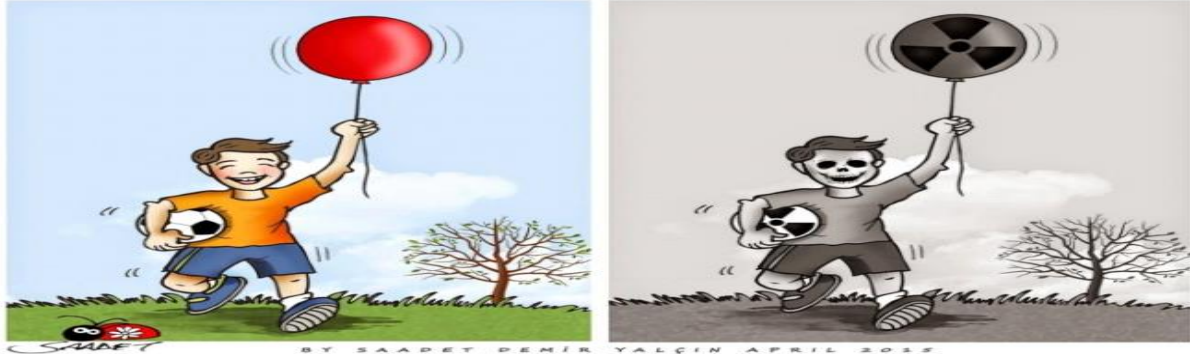
Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	45	%90
	Yanlış Algı	4	%8
	Cevapsız	1	%2

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük oranda küresel ısınma konusunda bilinçli olduğu görülmektedir. Doğru algı sayılan cevaplarda sorunun kaynağı olarak “insan” anahtar kelimesini kullanan öğrenci sayısı 16’dır. “Küresel ısınma” kavramını kullanan öğrenci sayısı 11’dir. “Hava kirliliği ve ozon” kavramını kullanan öğrenci sayısı 10’dur. “Fabrika ve otomobiller” kavramını kullanan öğrenciler de sekizdir. Ö5: “Tabi ki insan”, Ö31: “Kirliliğin bedelini aylar ödüyor” demiştir. Ö20 soruyu cevapsız bırakırken, yanlış kabul edilen cevaplardan Ö19: “Su altı korkusunun olması”, Ö17: “Suya düşer”, Ö4: “Kirli su”, Ö15: “İskelet” cevabı vermiştir.

Tablo 9. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	41	%82
	Yanlış Algı	7	%14
	Cevapsız	2	%4

Tablo 9’a bakıldığında, diğer üç karikatüre benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Yine öğrencilerin ilk iki soru hakkında hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, çözüm odaklı bu soruda, daha düşük algı oranına sahip oldukları görülmektedir. Doğru algı kabul edilen cevaplardan “fabrikalara filtre takılmalı” cümlesini kullananlar 13’tür. Diğer 28 doğru cevap ise “dikkatli olunmalı, sorumluluk, kirliliği azaltmalı, gazlar azaltılmalı, kutup ayılarına sahip çıkılmalı” ile başlayan cümlelerdir. Ö15 ve Ö20 soruyu cevapsız bırakırken, yanlış kabul edilen cevaplardan Ö11, Ö12, Ö28, Ö29: “Fabrikaları kapatmalıyız” demiştir. Diğer üç öğrenci ise Ö26’nın “Sonumuz geliyor” cevabında olduğu gibi soruna çözüm önerisi değil, birinci ve ikinci sorulara cevap olabilecek cümle kullanmıştır.

Dördüncü Karikatür: Nükleer Enerji, Radyoaktivite**Tablo 10.** Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	11	%22
	Yanlış Algı	28	%56
	Cevapsız	11	%22

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin en düşük alanının radyoaktif tehlike olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Zira balon ve top imgelerinin yerine kullanılan radyoaktivite işaretini algılayamadıkları görülmektedir. Ö39:“*Radyasyon kirliliği diye biliyorum. Hastaneler uyarıyor.*”, Ö35:“*Radyasyondan korunmak*” diyerek doğru algı bildirirken Ö31:“*Mesaj, top ve balonun yerine geçen şeyin manasında. Bilsen cevaplardım. Yangın diyeceğim ama değil sanki*” diyerek sorunu anlamaya çalıştığı ama çözemediği görülmüştür. Yanlış cevap kabul edilen kavramlarda “*temiz çevre, kül, kirlilik, hava kirliliği, yangınlar...*” gibi cevaplar verilmiştir.

Tablo 11. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? sorusunun değerlendirilmesi

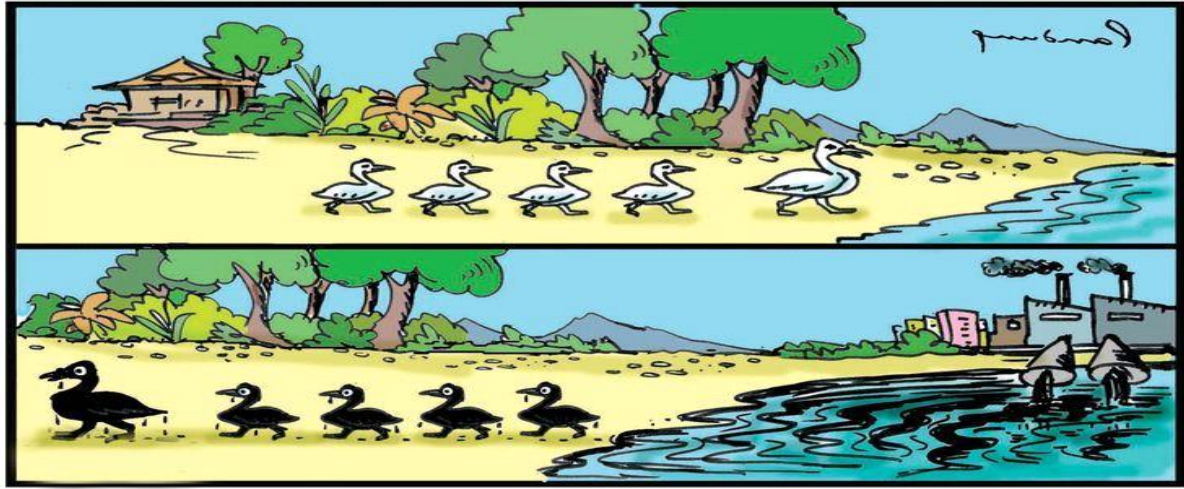
Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	11	%22
	Yanlış Algı	28	%56
	Cevapsız	11	%22

Tablo 11 incelendiğinde, Tablo 4.10’a benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri bu soruda da düşüktür. Doğru algı kabul edilen cevaplarda cÖ5:“*İnsanların kimyasal atıkları yüzünden oluyor*”, Ö7“*Kimyasal atıklar, radyasyon*” kelimeleri tespit edilirken, yanlış cevap kabul edilen öğrencilerde yine “*kirlilik, yangın, hava kirliliği, hayatın zorluğu, çocuklara zarar verilmesi*” kavramları etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Yanlış kabul edilen cevaplardan, Ö16:“*Yangınların sebep olduğu kirlenmedir*” demiştir. 11 öğrenci, soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 12. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	9	%18
	Yanlış Algı	26	%52
	Cevapsız	15	%30

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin nükleer enerji konusunda çözüm üretmede zorlandıkları görülmektedir. Doğru algı oluşturan ifadeler arasında Ö15: “*Teknolojik aletlerdeki radyasyon oranını düşürebiliriz*”, Ö32:“*Fabrikalar radyasyonlu eşyalar yerine, radyasyonsuz eşyalar üretmeli*”, Ö33: “*Hastaneler dikkat edilmeli, çocuklar yaşamalı*”, Ö5:“*Güvenli santraller kurulmalı*” demiştir. Yanlış algı olarak kabul edilen cevaplarda Ö18 “*yangınlara dikkat edilmeli, temiz olunmalı*” gibi cevaplar verilmiştir.

Beşinci Karikatür: Akarsu Kirliliği**Tablo 13.** Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	44	%88
	Yanlış Algı	4	%8
	Cevapsız	2	%4

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin akarsu kirliliği konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ö16:“ Öğretmenim akarsuları ve hayvanları, her şeyi yok ediyoruz” demiştir. Ö5:“Geçen dersimizde insan insanın kurdudur demiştiniz. Sadece birbirimizi tüketsek iyi bence.” diyerek cevap vermiştir. Yanlış algı sahibi Ö9 “Yüzecek başka bir yer yoksa girmesinler çaya” demiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kirliliğin kaynağının ne olduğunu bildikleri anlaşılmaktadır.Ö1 ve Ö25 soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 14. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	41	%82
	Yanlış Algı	6	%12
	Cevapsız	3	%6

Tablo 14’de de görüldüğü gibi sorunun kaynağının ne olduğu konusunda öğrencilerin doğru algıya sahip oldukları görülmektedir. 34 öğrenci “fabrikalar, atıklar, fabrikaların zararı, fabrikaların kirlisuları, akarsuların yanına fabrika kurulması” gibi kavramlardan oluşan cevaplar vermiştir. Diğer yedi öğrenci ise sorunun kaynağı olarak “insan” kelimesi içeren cümleler kurmuştur. Ö41: “Akarsuların kirlenmesi”, Ö31: “Fabrikalardan çıkan iğrenç su” demiştir. Ö26, Ö29, Ö40, bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Yanlış kabul edilen cevaplarda öğrencilerin karikatürün birinci sorusuna cevap olabilecek cümleler kurmuştur. Ö30: “Nehir kirliliği” derken; Ö46: “Hayvanlar rahat olmalı” Ö28: “Hayvanların zarar görmesi” diyerek, kirliliğin kaynağını açıklamamışlardır.

Tablo 15. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	36	%72
	Yanlış Algı	10	%20
	Cevapsız	4	%8

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin akarsu kirliliği konusunda bilinçli olduğu görülmektedir. Doğru algı ifade eden cevaplar arasında Ö36 ve Ö6: “Aritma tesisi kurulmalıdır”, Ö23: “Hayvanlara ve kendimize zarar vermemek için suları daha temiz tutmalıyız” demiştir. Ö37 gibi: “Fabrikalara ölüm” deyip yanlış kabul edilen cevaplara bakıldığında sorunun çözümünde “fabrikalar kililensin, fabrikalar kapatılsın, fabrikalara ölüm” gibi cümlelerin olduğu görülmektedir. Ö24, Ö26, Ö29, Ö40 soruyu cevapsız bırakmıştır.

Altıncı Karikatür: Toprak Kirliliği**Tablo 16.** Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	47	%94
	Yanlış Algı	3	%6
	Cevapsız	-	-

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun, toprak kirliliği konusunda doğru algıya sahip olduğu görülmektedir. doğru algı sahibi Ö7:“*Toprakları yok ediyoruz. Dünyayı rahat bırakmalıyız*”,Ö50:“*Çöpler, toprağı deniz ve hava gibi mahvediyor*” demiştir. Yanlış kabul edilen cevapların, mesajdan çok üçüncü sorunun cevabı olabilecek çözüm odaklı cümlelerdir. Ö 42:“*Devlet denetim yapmalı*” demiştir.

Tablo 17. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	47	%94
	Yanlış Algı	3	%6
	Cevapsız	-	-

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin toprak kirliliği ile ilgili genel olarak sorunun kaynağına yönelik doğru cevap verdiği görülmektedir. Ö22:“*Başçayır'a giderken Köşk çöplüğünü gördüm. Aynı böyleydi. Duman da çıkıyordu. Hem toprak, hem hava gidiyor*” demiştir. Ö49:“*Geri dönüşümün olmaması*” demiştir. Yanlış algı ifade eden Ö2: “*Topraklar ölüyor*”, Ö11: “*Topraklarımız yok oluyor*” demiştir.

Tablo 18. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	43	%86
	Yanlış Algı	7	%14
	Cevapsız	-	-

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin büyük oranda sorunun çözümüne yönelik doğru cevaplar verdiği görülmektedir. “Her şey çöp değildir, geri dönüşüm olmalı” cümleleri sıklıkla kullanılmıştır. Ö44: “ Her yere çöp kovası, cam, pil, kağıt kutusu konur”, Ö41: “Her yere geri dönüşüm kurmalıyız” demiştir. Yanlış kabul edilen cevaplara bakıldığında Ö17:“*Çöpler yakılabilir*”, Ö2:“*Adamları öldürmeliyiz*”, Ö1: “*İnsanlık öldü bile*” demiştir. Yanlış kabul edilen cümleler Ö3“*Ölüm artıyor, canlılar ölüyor*” demiştir.

Yedinci karikatür: Orman Tahribatı**Tablo 19. Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Sorusunun değerlendirilmesi**

Ana Tema	Alt tema	f	%
Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?	Doğru Algı	48	%96
	Yanlış Algı	2	%4
	Cevapsız	-	

Tablo 19 incelendiğinde, orman tahribatının yüksek oranda algılandığı görülmektedir. Doğru kabul edilen cevapların “ İnsanlar, bilinçsiz kesim, ormanların yok edilmesi, aşırı ağaç kesimi” kavramları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Ö2:“Bu adam aslında bütün amazonları yok edenleri temsil ediyor. Nefessiz kalacağız” demiştir. Ö44: “ İnşallah o ağaç tepene düşer, diğer ağaçlar kurtulur. Ormanlar yok olmasın” demiştir. Ö31:“Adam çok yorgun görünüyor” cümlesi, mesajı tam olarak algılayamadığını göstermektedir.

Tablo 20. Karikatürde kirliliğin/ sorunun kaynağı nedir? sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun kaynağı nedir?	Doğru Algı	49	%98
	Yanlış Algı	-	
	Cevapsız	1	%2

Tablo 20’de orman tahribatının insan kaynaklı olduğu öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Doğru cevaplar “aşırı kesim, bilinçsiz tüketim, ormanların yok edilmesi” cümleleri etrafında yoğunlaşmaktadır. Ö27:“Dedem gözümüzün en sevdiği renk yeşildir anlamında bir şey söylemişti. Büyüklerin ormanları yok etmesini istemiyoruz. Aydın yeşil bir yer ama Türkiye hiç de öyle değil bence” demiştir.

Tablo 21. Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir? Sorusunun değerlendirilmesi

Ana Tema	Alt tema	f	%
Kirliliğin/sorunun çözümünde neler yapılabilir?	Doğru Algı	47	%94
	Yanlış Algı	1	%2
	Cevapsız	2	%4

Tablo 21’de ormanın tahribatının engellemesi için büyük oranda çözüm önerisi sunulabildiği görülmektedir. Ö4:“Kestiğimiz kadar dikelim. Yangın söndürme helikopteri daha çok olsun” demiştir. Yanlış kabul edilen cevaba baktığımızda, Ö39: “Erozyon” dediği, orman tahribatı ile bağlantılı kavram kullanmakla birlikte, cevabın çözüm içermediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek üzere yapılan çalışmanın sonucunda bunun fark edilir bir mesele olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada kullanılan yedi karikatürün birinci sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların doğru algı ortalaması, %74,85’dir. İkinci soruya verilen cevapların doğru algı ortalaması, %80,28’dir. Üçüncü soruda, doğru algıların ortalamasının önceki sorulara nazaran düşerek; %69,71’lik bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Üç alandaki doğru algıların ortalaması ise, %74,94’dür.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin sorunun kaynağı konusunda karikatürden verilen mesajı görsel anlamda okuyabildikleri; sorunun çözümü konusunda önerilerini, fazlaca çeşitlendiremedikleri görülmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuç; görsel bir materyal olarak karikatürlerin öğrencilerin hazırbuluşluk düzeylerini ölçmek için uygun bir araç olarak kullanılabilmesi ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çevre sorunların çözüm önerisi sunmada bilişsel yeterliliğin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin çevre sorunlarını algılamada hayata yakınlık ilkesinden hareketle yakın çevrelerini dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Karikatür kullanımında soyut işlemler dönemine henüz geçemeyen öğrenciler açısından gördüğüne odaklanması dolayısıyla dikkat edilmesi uygun olacaktır.

Öğrenciler karikatürlerde kirliliğinin nedenlerini ifade eden dolaylı anlatımları kavrayabilmiş ancak çözüm önerisi getirmekte zorlanabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla karikatürler nedenlerin çözümlenmesini sağlarken daha derin bilgi oluşumuna aynı etkide bulunamamıştır. Bu durum Akengin ve İbrahimoglu (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini isteyen karikatür temelli Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri, öğretmenin anlattığı bir derse göre öğrencinin çok daha fazla çaba harcamasını gerektiren bir ders niteliğine bürünmektedir. Her ne kadar çalışmamız öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini değerlendirmeye yönelik olsa da dersten istenilen verimin elde edilebilmesi için karikatürün yanı sıra farklı yöntem ve materyallerden faydalanmak gerekmektedir.

Araştırmadan çıkan sonuçlar, yapılan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Seçgin, Yalvaç ve Çetin (2010)'in "İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Karikatür Aracılığı ile Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları" adlı çalışmada sıklıkla yer alan "çevre konusunda duyarlılık, bilinçli olmak, dikkatli olmak, yok olmak" kavramları bu çalışmada da öğrencilerin cevaplarında sıklıkla vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin çevre duyarlılığı konusunda hazır bulunuşluklarının olduğu anlaşılmaktadır. Çakır ve Aydoğdu (2016)'nın "Çevre Sorunları Konusunun Öğretiminde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi" ve Selanik Ay (2010)'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Bilinci Kazandırmada Medya Ürünlerinden Yararlanmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasını da desteklemektedir. Orhan (2018)'in "Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları Algılarının Karikatür Yoluyla Belirlenmesi" adlı çalışmada ortaya çıkan, sorunun kaynağı olarak insan faktörünün olduğu ve yok olmak kavramının bu çalışmada da benzer şekilde öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Neticede karikatür öğrencide çevre bilinci ve farkındalığı oluşturmada faydalı bir araç olarak kullanılabilmesi gibi çevrenin değeri konusunda öğrenciyi düşünmeye sevk eden bir materyal olarak da değerlendirilebilir.

Çalışmadan çıkan sonuçlara yönelik öneri olarak;

- ✓ Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının, çevre farkındalığı oluşturarak etkili öğrenmeye destek olacağı,
- ✓ Karikatürlerle öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin ölçülebileceği,
- ✓ Karikatürlerin, öğrencilerin fikir yürütmesine imkân vererek düşünme becerilerini destekleyeceği,
- ✓ Soyut işlemler dönemine henüz geçmemiş öğrenciler açısından kullanımına dikkat edilmesi gerektiği,
- ✓ Sosyal Bilgiler derslerinde karikatürlere yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban, A. Ersoy (ed.). *Eğitimde Nitel araştırma desenleri* (ss.139-177). Ankara: Anı Yayıncılık
- Akengin, H., ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 1-19
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1). 1-9.

- Can, G. (2005). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, M. Gültekin (ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 207-222), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayımları.
- Çakır, A., Aydoğdu, B. (2016). Çevre sorunları konusunun öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (14), 102-116.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Demir, Y. (2008). *Kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi ve iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- <https://beylikduzu.com/fidanlardan-orman-olur-mu/>. Erişim tarihi: 21.10.2018 (Orman tahribatı)
- <https://cevreci.wordpress.com/cevreci-karikaturler/>. Erişim tarihi: 21.10.2018 (Hava kirliliği)
- <http://resimlisozler.net/anlamli-karikaturler/>. Erişim tarihi:21.10.2018 (deniz kirliliği)
- <http://saadetyalcin.blogspot.com/2015/04/gelecek-nesiller-future-generations.html>. Erişim tarihi:21.10.2018 (nükleer enerji, radyoaktivite)
- <https://tr.pinterest.com/pin/738027457660358788/>. Erişim tarihi:21.10.2018 (Küresel ısınma)
- <https://yigitozalkan.weebly.com/sosyal-bilgiler.html> Erişim tarihi: 17.12.2018 (toprak kirliliği)
- <https://www.wattpad.com/601185487-do%C4%9Fa%27r-yine-yeniden-sen-evet-senay%C5%9Feya%C4%9Fmur> Erişim tarihi:21.10.2018 (akarsu kirliliği)
- Karikatürcüler Derneği (1971). *Türk karikatürü*. İstanbul: Karaca Ofset
- Harman, G., Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 1 (3) 147-157.
- Mürsel, C.G.(2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun M.H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005 0 (11). 141-154
- Orhan, H. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları algılarının karikatür yoluyla belirlenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Ormancı Ü. ve Şaşmaz Ö. F. (2010). Çalışma yapıklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November*, Antalya, Türkiye.
- Özer, A. (1994). *İletişimin çizgi dili karikatür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sakin, S. (2011). *Siyasi karikatürlerde emperyalizm milletler cemiyeti ve Türkiye*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Sidekli, S., Er H., Yavaşer R. ve Aydın E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 151-163.
- Sidekli, S. ve Gökdemir, A. (2016). Hayat bilgisi öğretiminde tarih ve çocuk. İçinde S. Güven & S. Kaymakçı (Editörler), *Hayat bilgisi öğretimi* (401-437.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seçgin, F., Yalvaç, G., ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November*, Antalya: Turkey
- Selamik-Ay, T. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1) 76-93.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğa İlişkin Görüşleri

Pre-School Teachers' Opinion on Primary School Readiness

Tuğçe GÜZELYURT¹

Seher EROL²

Asya KAHRAMAN³

Leyla TEMEL⁴

Bişenk ŞAVLUK⁵

Geliş Tarihi: 23.07.2019

Kabul Tarihi: 01.11.2019

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2019

Özet: 0-6 yaş çocuğun yaşam sürecinde büyük önem taşıyan kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların alacakları eğitim, edinecekleri tecrübe yaşamın diğer yıllarını etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında ve ailede oluşturulacak olumlu bir temel çocuğun ilkokula hazırbulunuşluğunu etkileyecek önemli faktörler arasındadır. Çocuğun ilkokula geçiş sürecini desteklemek ve kalıcı bir eğitimden bahsedebilmek için çocukların yetenek, ilgi, ihtiyaç, eğilim ve çevre olanaklarını bilmek gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa yönelik uyguladığı etkinlikler, çocuğun kazanması gereken beceriler hakkında bilgi sahibi olması önemli görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazır bulunuşluğa yönelik hangi becerilerin kazandırılması ve hangi etkinliklerin uygulanması gerektiği konusunda görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcı grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Şırnak ilin, Silopi ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 36 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğun öneminin farkında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluk için uyguladığı etkinliklerin çoğunlukla akademik başarıya yönelik olması, ilkokula hazırbulunuşluğun kapsamı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, İlkokula hazırbulunuşluk, Öğretmen

Abstract: 0 to 6 years of age is a period of great importance for children. During this period the education and experience of children affects the other years of life. The positive foundation of preschool education institutions and family are important factors to affect the child's readiness. We need to know the children's capabilities, interests, needs, trends and Environmental opportunities to support the child's Primary School process and to talk about lasting education. Activities of pre-school teachers towards primary school readiness are important for the children to have knowledge about the skills he / she should acquire. The aim of the study is to determine which activities should be applied and what skills to gain by pre-school teachers ' according to student 's readiness. The study group consists of 36 teachers working in pre-school education institutions in Şırnak province Silopi district, which is affiliated to the Ministry of national education in 2018-2019 academic year. The data were collected in a interview form created by the researchers. The data were analyzed with descriptive analysis technique and content analysis technique. As a result, it was determined that pre-school teachers were aware of the importance of readiness. In addition, Teachers ' activities in primary school mostly aimed at academic success suggests that teachers are not equipped with the content of readiness.

Key Words: Preschool education, Primary school readiness, teacher

¹ Öğr. Gör. Şırnak Üniversitesi, Türkiye, tugce.guzelyurt@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6577-8257>

² Şırnak Üniversitesi, Türkiye, erol.nudem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4718-5335>

³ Şırnak Üniversitesi, Türkiye, asya.khrmn2121@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2442-0694>

⁴ Şırnak Üniversitesi, Türkiye, temel.leyla8617@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5795-6714>

⁵ Şırnak Üniversitesi, Türkiye, pahis0123456789@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3555-9977>

Giriş

0-6 yaş çocuğun yaşam sürecinde büyük önem taşıyan kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların alacakları eğitim, edinecekleri tecrübe yaşamın diğer yıllarını etkilemektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında ve ailede oluşturulacak olumlu bir temel çocuğun ilkokula hazırbulunuşluğunu etkileyecek önemli faktörler arasındadır (Koçyiğit, 2009; Oktay, 2000; Unutkan Polat, 2006). Hazırbulunuşluk daha önce yapılamayan becerinin yapılabilmesi için büyüme, olgunlanma ve öğrenme süreçleri sonunda ön yeterliliklerin kazanılmasıdır (Semenoglu 2012). İlkokula hazırbulunuşluk ise, ilkokul birinci sınıfın gereklerini yapabilme gücüdür (Kahramanoğlu, Tirkayi ve Canpolat, 2015; Unutkan Polat, 2006).

Okula başlamak, çocukların yaşamında etkili olan süreçlerden biridir. İlkokul, çocukların ilk defa ev ortamından farklı bir ortamda ve yeni kişilerle sistemli bir eğitim aldıkları yerdir (Güler, 2012; Ülkü, 2007). Çocuklar, ilk defa kurallar dahilinde hareket etmek, öğretmenin yönergelerine uymak, akademik bilgiler (matematik, okuma-yazma vb.) öğrenmek gibi programlı bir yapı içindedir (Erkan ve Kırca, 2010). Bu bakımdan ilkokul, hayatın tamamında gerekli olacak temel becerilerin kazanıldığı eğitim sürecidir (Unutkan Polat, 2006). Unutkan Polat'a (2003) göre okul öncesi eğitim almamış çocuklar, almış çocuklara oranla ilkokul sürecinde daha çok zorlanmaktadır. Dinç'e (2013) göre okul öncesi eğitimden sonra birinci sınıfa giden çocukların uyum süreci daha kolay olmaktadır. Bu nedenle çocukların ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli bir programa dahil olması gerekmektedir (Güler, 2012; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2015).

İlkokula hazırlık, sadece matematik ve çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Okul öncesi dönem çocuğunun tüm gelişim alanlarının desteklediği sistemli çalışmaların tamamıdır. (Unutkan Polat, 2003). Bu sürecin desteklenmesinde temel görev okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun ilkokulda ihtiyaç duyacağı temel becerilerin alt becerilerini (dikkatini toplama, dinleme, anlama, kalem tutabilme, iletişim kurma, sorumluluk alma, özbakım becerilerini yerine getirme vb.) kazanmasını sağlamalıdır (Erdoğan, 2013). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ilkokul için gerekli temel becerileri kazandırmada hangi becerileri desteklemesi gerektiğini ve bu becerileri hangi etkinliklerle sunması gerektiğini bilmesi gerekmektedir (Ural ve Ramazan, 2007; Yapıcı, 2004).

Çocuğun ilkokula hazır olabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönem özellikleri kadar ilkokulda gerekli becerileri de bilmesi gerekmektedir (Yoleri ve Tanış, 2014). Çocuğun okul öncesi eğitim alması ilkokula hazır olduğu anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte çocuğun nitelikli ve ilkokul sürecine paralel becerilerin de kazandırıldığı bir eğitim alması gerekmektedir (Canbulat Kutluca ve Yıldızbaş, 2014). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazır bulunuşluk sürecinde uygulanacak etkinlikler ve kazandırılacak beceriler yönünden yetkin olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Erbay, 2008).

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa yönelik hangi becerilerin kazandırılması ve hangi etkinliklerin uygulanması gerektiği konusunda görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma kapsamında ortaya konacak sonuçların göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenleriyle dezavantajlı bölgelerde çalışan okul öncesi öğretmenlerine rehber olması ve araştırmacıları özellikle dil gelişimi alanında dezavantajlı çocuklara yönelik yeni araştırmalar yapmaya teşvik etmesi yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1.Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluk sürecine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula hazırbulunuşluğa yönelik görüşleri mesleki deneyimleri ve görev yaptıkları bölgenin koşulları kapsamında incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında belli bir olguya yönelik bireysel

algıların ya da bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde önce kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinin, Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubunu gönüllü olan 41 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti kadın (f=) ve erkektir (f=). Öğretmenler 20-25 yaş (f=), 26-30 yaş (f=), 31-35 yaş (f=), 36-40 yaş (f=) ve 41-üstü yaş (f=) aralığındadır. Öğretmenler ön lisans (f=), lisans (f=) ve lisansüstü (f=) eğitimi almıştır. Öğretmenler 0-3 yıl (f=), 4-6 yıl (f=) ve 7-10 yıl (f=) arası mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplaması

Çalışma için veri toplamak için öncelikle araştırma konusuna yönelik alanyazın taranmış ve araştırmacılar tarafından görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda ilkokula hazırbulunuşluğa yönelik 4 soruya yer verilmiştir. Veriler toplanmadan önce 10 okul öncesi öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonrası öğretmenlerin benzer olduğunu belirttiği iki soru birleştirilerek soru sayısı azaltılmıştır. Böylelikle demografik özelliğe yönelik 4 soru ve ilkokula hazırbulunuşluğa yönelik 3 soru olmak üzere görüşme formunun son şekli verilmiştir. Son şekli verilmiş görüşme formu Silopi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler esnasında, etik kurallar gereği okul öncesi öğretmenlerinin isimleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.İlkokula hazırbulunuşluk nedir?
- 2.Çocuğun ilkokula hazır olması için hangi becerileri kazanmış olması gerekmektedir?
- 3.İlkokula hazırbulunuşluğa yönelik uyguladığımız etkinlikler nelerdir?

25

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen temalar veya görüşme soruları çerçevesinde sunulmaktadır. Katılımcıların konuya açıklık getirecek görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırma kapsamında görüşme soruları temel alınarak tema belirlenmiştir. Katılımcıların araştırma sorularına yönelik görüşleri içerik analizi tekniğiyle analiz edilerek alt temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi, gruplandırılması ve yorumlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırma kapsamında veriler 4 araştırmacı tarafından incelenmiş ve benzer olan görüşler bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen alt temaların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla bir alan uzmanı daha verileri inceleyerek alt temalar belirlemiştir. Araştırmacıların ve alan uzmanının belirledikleri alt temalar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Alt temalar arasında .82'lik tutarlılık olduğu belirlenmiştir. .70 ve üstü orana sahip alt temaların güvenilir kabul edildiği bu formül araştırmada belirlenen alt temaların güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Belirlenen tema ile alt temalar tablolarda gösterilmiş ve frekansları (f) belirtilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerini özetleyen bazı cümleler doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen temalar ve alt temalar frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir.

TEMA 1: İlkokula Hazırbulunuşluğun Tanımı

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “İlkokula hazırbulunuşluk nedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokula hazırbulunuşluğun tanımına yönelik bulgular

	f	%
İnce motor becerilerin hazır olması	10	27,77
Yeni ortama uyum sağlama	7	19,44
Akademik sürece hazır olma	6	16,66
Okuma-yazmaya hazır olma	5	13,88
Kurallara uyum sağlama	3	8,33
Duyuşsal olarak hazır olma (sabır, bekleme, saygı)	1	2,7

Öğretmenler ilkokula hazırbulunuşluğı; ince motor becerilerin hazır olması (f=10), yeni ortama uyum sağlama (f=7), akademik sürece hazır olma (f=6), okuma-yazmaya hazır olma (f=5), kurallara uyum sağlama (f=3) ve duyuşsal olarak hazır olma (sabır, bekleme, saygı) (f=1) olarak tanımlamaktadır. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Çocuğun okula, arkadaşlarına ve ortama uyum sağlaması. Temel bilgi ve kavramları öğrenmesi daha iyi olur.” (Ö1)

“Kalem tutabilmeleri, 1’den 20’ye kadar rakamları tanımaları birebir eşleştirme yapmaları şekilleri ve özellikleri bilmeleri eğik düz vb. çizgileri çizebilmeleri, soru sormaları, düşünmeleri, gözlem yapabilmeleri ilk sıralarda yer almaktadır.” (Ö2)

“İlkokul öncesinde çocukları okula ve okuma-yazmaya hazırladığımız süreç.” (Ö9)

“İlkokul öncesi gerekli olan eğitimidir.” (Ö12)

“Çocuklara okuma yazma öğrenmesi için temel becerilerin öğretilmesi. İlkokulda çocukların zorlanacağı çalışmaları biz okul öncesi eğitimde ön hazırlıklarını yapıyoruz.” (Ö25)

TEMA 2: İlkokula Hazırbulunuşluk İçin Kazanılması Gereken Beceriler

26

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “Çocuğun ilkokula hazır olması için hangi becerileri kazanmış olması gerekmektedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokula hazırbulunuşluk için kazanılması gereken becerilere yönelik bulgular

	f	%
İnce motor beceriler	19	52,77
Özbakım	10	27,77
Rakamları tanıma	6	16,66
Harfleri tanıma	6	16,66
Türkçeyi doğru kullanma	4	11,11
Dinleme ve kendini ifade etme	4	11,11
Sosyal yaşama uyum (Arkadaş edinme, kurallara uyma, kendini koruma vb.)	4	11,11
İletişim kurma	3	8,33
Kaba motor beceriler	3	8,33
Özgüven	2	5,55
Sorumluluk alma	2	5,55
Sesleri tanıma	2	5,55

Öğretmenler ilkokula hazırbulunuşluk için; ince motor beceriler (f=19), özbakım (f=10), rakamları tanıma (f=6), harfleri tanıma (f=6), Türkçeyi doğru kullanma (f=4), dinleme ve kendini ifade etme (f=4), Sosyal yaşama uyum (Arkadaş edinme, kurallara uyma, kendini koruma vb.) (f=4), iletişim kurma (f=3), kaba motor (f=3), özgüven (f=2), sorumluluk alma (f=2) ve sesleri tanıma (f=2) becerilerinin kazanılması gerektiğini belirtmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Tek başına tuvaletini yapabilmesi, kalem tutması, kurallara uyması çok önemli. Eğer bu becerileri kazanamazsa çocuk ilkokulda arkadaşlarından geride kalıyor. Sonra aşağılanmış hissediyor. Çocukların okuldan soğumasına bile neden oluyor.” (Ö16)

“Kalemi doğru tutma kendine güven kendini ifade etme küçük kas gelişimini yeterli olmalı.” (Ö17)

“Kendini iyi bir şekilde ifade etmesi gerekir tuvalet ihtiyacını kendisini halletmesi sosyalleşmesi.” (Ö26)

“Kalemi doğru tutması öğrenirse okuma yazmayı çabuk öğrenir. Bir de beklemeyi öğrenmeli.” (Ö29)

“El göz koordinasyonu sağlayabilmeli, kalem tuta bilmeli, kendini ifade edebilmeli vb.” (Ö34)

TEMA 3: İlkokula Hazırbulunuşluk İçin Uygulanan Etkinlikler

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “İlkokula hazır bulunuşluğa yönelik uyguladığınız etkinlikler nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokula hazırbulunuşluk için uygulanan etkinliklere yönelik bulgular

	f	%
Okuma-yazmaya hazırlık	13	36,11
Çizgi çalışması	11	30,55
Kavram öğretimi (sayı, renk, şekil vb.)	11	30,55
Kalem tutma çalışması	10	27,77
Harf öğretimi çalışmaları	6	16,66
Türkçe-dil etkinlikleri	5	13,88
Hamur yoğurma	5	13,88
Drama	4	11,11
Matematik	4	11,11
Boyama	2	5,55
Ses farkındalığı çalışması	2	5,55
Dinleme ve anlama çalışması	2	5,55
Kitap okuma	2	5,55
Dikkat algı ve el göz koordinasyonu	2	5,55

Öğretmenler ilkökula hazırbulunuşluk için; okuma-yazmaya hazırlık (f=13), çizgi çalışması (f=11), kavram öğretimi (sayı, renk, şekil vb.) (f=11), kalem tutma çalışması (f=10), harf öğretimi çalışmaları (f=6), Türkçe-dil etkinlikleri (f=5), hamur yoğurma (f=5), drama (f=4), matematik (f=4), boyama (f=2), ses farkındalığı çalışması (f=2), dinleme ve anlama çalışması (f=2), kitap okuma (f=2) ve dikkat algı ve el göz koordinasyonu (f=2) etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö7’ye göre “Sayıları öğretmek renkleri öğretmek harfleri, kalem tutma becerileri.”

Ö11’e göre “Çizgi çalışmaları kitap çalışmaları sesler yaratıcı drama.”

Ö17’ye göre “Hamurla oynama okuma yazma etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri, değerler eğitimi vb.”

Ö31’e göre “Çizgi çalışmaları makas çalışmaları ve el becerilerinin geliştiren yırtma yapıştırma çalışmaları vb.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazırbulunuşluk tanımına yönelik görüşleri incelediğinde okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazırbulunuşluk için gereklilikleri kısmen bildiği ve ilkökula hazırbulunuşluğu tam olarak tanımlayamadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin tanımının okul öncesi eğitimin ilkökuldaki akademik beceriler için hazırlık süreci olarak belirlenmesi öğretmenlerin ilkökula hazırbulunuşluğun boyutlarını ve kapsamını yeteri kadar bilmediğini düşündürmektedir. Katılımcıların öncelikli olarak akademik becerilere önem vermesinin temel nedeninin 0-3 yıl arası deneyime sahip olmasından yani mesleki deneyimin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlkokula hazırbulunuşluk sadece bilişsel olarak hazırlık değildir. Aynı

zamanda sosyal duygusal olarak hazır olma, özbakım becerilerini yardımsız karşılayabilme, kendini ifade edebilme ve iletişim kurabilmedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazırbulunuşluk sürecini kapsamlı olarak bilmesi çocuğa sunulacak eğitimin niteliğinin artmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu yeterliliği kazanmasının mesleki deneyim kazanmasıyla paralel olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde Erdoğan (2013) ilkökula hazırbulunuşluk için akademik becerilerin yeterli olmadığını bununla birlikte sosyal duygusal alanın ihmal edildiğini bu nedenle de çocukların ilkökul sürecinde zorlandığını belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazırbulunuşluk için en çok ince motor becerileri öz bakım becerileri, rakamları tanıma ve harfleri tanıma becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ilkökula hazırbulunuşluk için en az arkadaş edinme, kendini koruma, kurallara uyuma, ailesinden bir süre ayrı kalma gibi becerileri desteklediği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin en çok akademik becerilere en az sosyal becerileri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin ilkökula hazırbulunuşluk için harfleri tanıması okul öncesi programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Okul öncesi programında harf öğretimi yer almamaktadır. Harf öğretimi yaptığını belirten öğretmenlerin (%16,66) ön lisans mezunu olması öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Unutkan Polat (2006) okul öncesi dönemde çocuklara harf öğretimi yapılmaması gerektiğini, ilkökulda gerekli becerilerin temelini oluşturulmasının daha doğru olacağını ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin en az desteklediği beceriler arasında dil gelişimi becerilerinin de yer aldığı belirlenmiştir. Çocukların dil gelişimi yönünden dezavantajlı olduğu Silopi bölgesinde öncelikli olarak Türkçe'yi doğru konuşabilme, dinleme, anlama ve kendini ifade etme gibi becerilerin desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin dezavantaj durumunu tespit etme ya da tespit ettiği dezavantaj durumlarına çözüm sunma konusunda yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Çocuğun dil gelişimi yönünden desteklenmeden ilkökula başlaması eğitim sürecinin ve sosyal yaşantısının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Benzer şekilde Tanış (2014) çocukların arkadaş edinme, kendini koruma, kurallara uyma, iletişim kurma, kendini ifade etme gibi sosyal duygusal ve dil becerilerinin yeteri kadar kazanılmamış olmasının ilkökula uyum sürecinin zorlaşmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

28

Okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazır bulunuşluk için en çok okuma yazmaya hazırlık etkinliği, çizgi çalışması, kavram öğretimi (sayı, renk, şekil vb.), kalem tutma çalışması gibi akademik becerilere yönelik etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ilkökula hazırbulunuşluk için en az dinleme-anlama çalışması, kitap okuma, dikkat algı çalışması, el-göz koordinasyonu çalışması gibi temel becerilere yer vermiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimini bütün olarak ele almadığını sadece bilişsel gelişim alanına destek verdiğini düşündürmektedir. Senemoğlu (2012) gelişimin bir bütün olduğunu, bilişsel gelişim alanı kadar diğer gelişim alanlarının da ilkökula hazırlık için önemli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin daha çok bilişsel becerilere yer vermesi ilkökula hazırlık çalışmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin ilkökula hazırbulunuşluğun öneminin farkında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerinin ilkökula hazırbulunuşluk için uyguladığı etkinliklerin çoğunlukla akademik başarıya yönelik olması öğretmenlerin ilkökula hazırbulunuşluğun kapsamı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte katılımcıların %80,55'inin 0-3 yıl arası deneyime sahip olması ve 63,88'inin ön lisans mezunu olması katılımcıların mesleki deneyim ve bilgi yönünden donanımlı olmadığını, bu nedenle de çocukları ilkökula hazırlama sürecinde yetersiz kalmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Öğretmenlere ilkökula hazırbulunuşluğa yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri bilgi paylaşımında bulunabilir.
- Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına ilkökula hazırbulunuşluk için kapsamlı eğitim verilebilir.

- Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabına tüm gelişim alanlarını kapsayan ilkokula hazırbulunuşluk etkinlik örneklerin eklenebilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.,& Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat Kutluca A. N. ve Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 34-50.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (ss. 90-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* içinde (ss.109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.460-478). Ankara: Pegem Akademi.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşturları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Unutkan Polat, Ö. (2003). *İlköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Unutkan Polat, Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul eğitimin dünü ve bugünü S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ülkü, B.Ü. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. Sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim I. sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 3-4.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.

Extended Abstract

Introduction

The education they receive and the experiences they gain during the pre-school period affect children later in their lives. This means that the educational foundation that a child receives in pre-school or in their family vastly influences their readiness for primary school (Koçyiğit, 2009; UnutkanPolat, 2006). Starting school is one of the milestones in a child's life. Primary education is the first place where children receive a systematic education with new people other than their homes. (Güler, 2012). The children have to obey the rules, follow the instructions of a teacher, and learn academically relevant information (e.g. math, reading and writing, etc.) for the first time in a systematically way (Erkan and Kırca, 2010). Therefore, the primary education period is a time where children learn basic skills that they will utilize for the rest of their lives (UnutkanPolat, 2006). Children have to be given support during the pre-school period to increase readiness for primary education. School readiness is not about learning math or learning to properly draw lines, but it is the whole of systematic training a child undergoes that will improve all areas of development in a child (UnutkanPolat, 2003). The primary duty on this task falls on the

shoulders of the pre-school teachers. Pre-school teachers must make sure the children acquire the enabling skills for the basic skills that they will need in primary school, such as focusing one's attention, listening, comprehension, holding a pen, communicating, taking on responsibilities, self-care habits, etc. (Erdoğan, 2013). Therefore, it is crucial for teachers to know which skills they should encourage so that the children can acquire the necessary skills for primary school and to be aware of how to teach them in which type of activities (Ural & Ramazan, 2007; Yapıcı, 2004). The purpose of this study is to analyze the perceptions of pre-school teachers on what skills they think are necessary for school readiness and which type of activities should be held to develop such skills.

The results of this study are important in terms of guiding preschool teachers working in disadvantaged regions. However, it is also important to encourage researchers to conduct new research on disadvantaged children in the field of language development.

In this research, the answer to the following question was sought.

1. What is the level of eligibility of preschool teachers working in disadvantaged regions in their literature on primary school readiness?

Method

The study group of this research consists of 36 pre-school teachers employed in the 2018-2019 school year in Silopi, Şırnak, Turkey. Interviews were used to collect data for the study. In the interview form, 4 questions about demographic characteristics and 4 questions about primary school readiness were included.

In the research, the following questions were sought.

1. What is primary school readiness?
2. What skills should the child have acquired to be ready for primary school?
3. What are the activities you have applied to readiness for primary school?

Within the scope of the research, the data were analyzed by 4 researchers and the similar opinions were gathered together to form codes. In order to determine the reliability of the identified codes, a researcher independent field expert examined the data and identified the codes. In order to determine the inter-code consistency between researchers and field experts, the reliability formula (Reliability = Consensus / (Consensus + Disagreement) of Miles and Huberman (1994) was used. Consistency of .82 between sub-themes was determined. A ratio of .70 and above in the reliability formula indicates that the codes are reliable. The data were analyzed with descriptive analysis technique and content analysis technique.

Results, Discussion, and Conclusion

When the opinions of pre-school teachers on school readiness were analyzed, it was found that they are only partly knowledgeable about the necessities for school readiness and that they cannot entirely define the term. The study discovered that the teachers care the most about fine motor skills, self-care habits, recognizing numbers and letters when readying the children for primary school, whereas they care the least about teaching how to make friends, protect oneself, obey the rules, be self-sufficient enough to be able to temporarily stay alone without one's parents, acquire hand-eye coordination. It was concluded that the teachers focus mainly on academic skills and while not considering social skills as important. Moreover, the fact that pre-school teachers teach children how to recognize letters leads us to believe that they do not have sufficient information or knowledge about the pre-school education program. Teaching about letters is not a part of the pre-school education syllabus. It was observed that the teachers design and perform such activities as reading and writing preparatory exercises, drawing lines, learning concepts (numbers, colors, shapes, etc.), holding pens to accommodate academic skills. On the other hand, listening-comprehension exercises, reading, attention-perception activities, hand-eye movement practices were mostly disregarded. This shows that overall, the teachers focus on improving the children's cognitive skills instead of addressing all areas of development.

In light of this information, the recommended solutions are listed below:

- Pre-school teachers can receive in-service training in school readiness.
- Information sharing sessions can be held among pre-school and primary school teachers.
- The BA programs on pre-school education in universities can offer in-depth training on school readiness.
- Preschool Education Program Activity Book can include examples of primary school readiness activities covering all areas of development.



**Sosyal Bilgiler Öğretmen
Adaylarının İletişim
Becerilerinin Çeşitli Değişkenler
Açısından İncelenmesi¹**

**Investigation of Communication
Skills of Social Studies Teacher
Candidates in Terms of Various
Variables**

Mehmet Tamer KAYA²

Barış ÇİFTÇİ³

Abdullah GÖKDEMİR⁴

Geliş Tarihi: 12.07.2019

Kabul Tarihi: 15.12.2019

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2019

Özet: Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesidir. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. ve 4. sınıfta okuyan 135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin olumlu düzeyde ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, sınıf düzeyi değişkeni açısından ise 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, öğretmen adayı, sosyal bilgiler

Abstract: The aim of this study is to investigate the communication skills of pre-service social studies teachers. The study group of the study, which was designed according to the screening model, consisted of 135 pre-service teachers studying in the first and fourth year of Afyon Kocatepe University Faculty of Education Social Studies Education in the spring term of 2017-2018 academic-year. Research data were collected through the Communication Skills Assessment Scale developed by Korkut (1996). The data were analyzed using descriptive statistics and independent groups' t-test. As a result of the research, it was determined that the communication skills of social studies teacher candidates were positive and high. In the research, it was found that there was a significant difference between the communication skills of social studies teacher candidates and gender variable in favour of women, and a significant difference was found in favour of 1st grade in terms of grade level variable.

Key Words: Communication skills, pre-service teachers, social

¹ Bu çalışma IV. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mtkaya@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5803-8755>

³ Dr. Öğrt. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erol.nudem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3688-0359>

⁴ Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, agokdemir@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1709-1327>

Giriş

İletişim, eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biridir (Küçükahmet vd, 2000). İletişimi, iki birim arasında; birbirleriyle ilişkili mesaj alışverişi; bir başka deyişle bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1994). Açıkgöz (2003)'e göre iletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. İnsanlar küçük yaşlardan itibaren çevreleriyle iletişim içerisindedirler. Toplum içinde yaşayan fertler ihtiyaçlarını gidermek, bilgi ve haber almak, toplumun diğer fertleriyle duygularını paylaşmak, dengeli yaşayabilmek için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır (Ergün, 2009). Çünkü iletişim sosyal bir varlık olan insanın toplum içerisindeki fonksiyonunu yerine getirmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Yeşiltaş, 2009).

İletişim, insanlar arası etkileşimin temel yapısını oluşturur. Günlük yaşantıların temeli insan ilişkilerine dayanır ve insanoğlu iletişim sayesinde ilişkilerini düzenler. İnsanı insan yapan belki de en önemli özellik, iletişim yeteneği ve bunun sonucunda ortaya çıkan kültürel birikimdir. İletişim sayesinde başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını keşfeder, paylaşır, etkiler ve etkilenir. İnsan sosyal hayat içinde varlığını etkili bir şekilde devam ettirebilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerden birisi de iletişim becerisidir. İnsan, doğuştan iletişime ilişkin bir donanımla dünyaya gelse de, iletişim becerileri bir anda insanın karşısına çıkmaz. Birey çevre ile etkileşime girerek iletişim kurmayı öğrenir (Deniz, 2003). İletişim becerileri, empati ve saygıyı etkili bir biçimde kullanarak duygu ve düşüncelerini karşındakine maskesiz ve ben dili kullanılarak iletilmesini sağlayan, başkaları ile doyum verici ilişkiler kurmasına vesile olan, toplum ile yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanır (Yüksel-Şahin, 1997).

Eğitim öğretim ortamı düşünüldüğünde ise, iletişim sürecinin temel öğelerinden birinin öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, insan iletişiminin gelişimindeki etkisi oldukça fazladır. Öğrenme sürecinde de iletişimi başlatan kişi, büyük oranda öğretmendir (Çetinkaya, 2011).

İletişim becerileri dinleme, başkalarının açısından bakabilme yoluyla karşı tarafı anlamayı, konuşarak ya da sözsüz iletişimle de karşındakine mesaj gönderebilmeyi sağlamaktadır. İletişim becerilerinin öğrenilebilir ve geliştirilebilir beceriler olduğu, öğretmenin benimsediği ve sahip olduğu iletişim becerileri öğretimin kalitesini, sınıf yönetimini ve öğrencilerin derse olan ilgilerini çekmede etkili olacağı önemi unutulmamalıdır (Gölönü ve Karıcı, 2010). Daha küçük yaşlardan itibaren verilecek beceri eğitimi ile bireylere iletişim becerileri kazandırarak içinde yaşadığı toplumda mutlu, üretken ve etkili bir insan olmasını sağlayabiliriz (Karatekin vd, 2012).

İletişim becerileri etkin olarak kullanılmadığında karşı tarafı etkili olarak dinleyememe, onu değer yargıları veya dünya görüşüne göre algılayamama, sürekli ya da çok konuşma, sözsüz iletişimi doğru ve yerinde kullanamama gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu becerilerin herhangi birinde ya da bazılarında sorun yaşanması durumunda ise iletişimin başarılı ve sağlıklı olmasını engellemektedir (Kurtıymaz 2005). İletişim sürecinin etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalar, iletişimin tek yönlü bir süreç olmadığını karşılıklı etkileşimlerin esas olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2011:9). İyi bir iletişim ortamı için sorumluluklar kaynak ve alıcı arasında eşit oranda paylaşılmalıdır. Tarafların en doğru çözüm yolunun ne olduğu konusunda tekele sahip olmadıklarının bilincine varmaları gerekmektedir. Bilgiler ve doğrular ne öğretmenin ne de öğrencinin tekelindedir (Ergin,2012:181).

İlk olarak aileyle başlayan iletişim süreci, eğitim-öğretim hayatının başlamasıyla daha da zenginleşir. Başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi öğretmen-öğrenci arasındaki etkili bir iletişime bağlıdır (Bolat, 1996). Sınıf içinde öğretmenin öğrenciyle iletişim kurarken takındığı tavır, öğrencileri sözlerini kesmeden dinlemesi, dinlerken geri bildirimlerde bulunması, kendisi konuşurken sesini duyurabilmesi, farklı fikirlere saygılı olması, bir fikirde ısrarcı olmaması, açık ve anlaşılır ifadeler kullanması, öğrencileriyle empati kurarak onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi öğretmenden beklenen davranışlardır. Etkili iletişim kurabilen bir öğretmen öğrenme ortamına öğrencilerin dâhil olmasını sağlayarak eğitim-öğretimin kalitesini artırarak istenen davranışlar kazanmalarını sağlayıp başarıyı artırır. Öğretmenin öğrenciyle sağlıklı bir iletişim kuramaması öğrencinin dersten soğumasına, dersteki başarısının olumsuz etkilenmesine sebep olabilir (Aksungur, 2018). Sınıf içi iletişimin belirleyicisi öğretmendir. Bu iletişimin başarılı olması öğretmenin özelliklerine bağlıdır. Öğretmenin genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik becerilerinde yeterli olması gerekir. Genel kültür düzeyi yüksek öğretmenler konuya yaptıkları ilginç bir giriş ile yeri geldiğinde

verdikleri çarpıcı örneklerle öğretimi tek düzelikten kurtarır, zenginleştirir. Alan bilgisinde yeterli bir öğretmen öğrencisine konuyu farklı yöntemler, basit uygulamalar, örnekler kullanarak daha anlaşılır hale getirir. Öğretmenin alanındaki yeterliliğini gören öğrenci de öğretmenine karşı kuşku hissetmez. Öğretmenin bir şeyi bilmesinin yanında onu ne kadar öğretebildiği de önemlidir. Öğretmenin bildiklerini aktarabilmesi, öğrencilerin seviyelerine inebilmesi, bilgiyi öğretebilmesi ile sınıf içi iletişim sorunsuz olarak devam eder (Gökdağ, 2012). Nitekim yapılan çalışmalar, iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurduklarını ve bu durumun onların başarısına yansıdığını ortaya koymaktadır (Gökçe, 2003; Şen ve Erişen, 2002). Bu bağlamda tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinin bir iletişim süreci olduğu düşünülürse öğretmenlerin iyi bir iletişimci ve etkili bir iletişimin nasıl kurulacağı yönünde bilgi sahibi olmaları önemlidir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bireyin kendini iyi ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için kişinin uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olması gerekir. Bir iletişim mesleği olan öğretmenlikte de etkili olabilmek için iyi bir iletişim becerisine sahip olmak önemli mesleki kriterlerin başında gelmektedir (Dilekmen vd, 2008).

Okul, bir iletişim ve ilişkiler yumağıdır. Okulun öğeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer görevliler sürekli etkileşim ve iletişim halindedir (Bangir, 1997). Dolayısıyla okul da sadece nesnel bilgilerin kazanıldığı bir yer olmaktan öte, yoğun iletişimin yaşandığı ve kişiler arası iletişim becerilerinin kazanıldığı bir yerdir (Baltacı, 2014). Kişinin bilgi ve yetenek gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı bu ortam ve süreç, öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak iletişimin niteliği ve eğitimin verimliliği açısından önemli bir etken olarak düşünülür. Avrupa’da son yirmi yılda öğretmen eğitimi üzerinde yapılan çalışmaların en önemli konularından biri, öğretmenlerin iletişim becerisi yeterliliği üzerinedir (Zlatic, Bjekic, Marinkovic ve Bojovic, 2014). Bu amaçla, öğretmen veya öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin ölçülmesi, alanda çalışmaların geliştirilmesi ve derinleştirilmesi, eğitim sürecini olumlu yönde etkilemesi açısından önemlidir. Buradan elde edilecek sonuçların, alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri nasıldır?
2. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı çalışmada betimsel araştırma türünden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerin ortaya çıkarılmak istendiği araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 67 birinci sınıf ve 68 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 135 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 70’i kadın, 65’i ise erkektir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	70	59.4
	Erkek	65	40.6
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	67	46.1
	4. Sınıf	68	53.9

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının belirlenebilmesi için Korkut (1996) tarafından geliştirilen “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li likert tipinde olup “her zaman (5), sıklıkla (4), bazen (3), nadiren (2), ve hiçbir zaman (1)” şeklindedir. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu ifadeler olup, ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa değeri, 0.76 olarak hesaplanmıştır (Korkut, 1996). Bu çalışma kapsamında ölçeğe ilişkin Cronbach alfa değeri 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde veri grubunun dağılımının normalliğini belirlemek için çeliklik ve basıklık değerleri dikkate alınmış olup bu değerler +1.00 ile -1.00 arasında yer almaktadır. Bu değerlere göre veri grubunun normal gösterdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bütün istatistiksel çözümlenmelerde bir istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplara göre aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Puanlar analiz edilirken ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İletişim becerilerine ilişkin analiz sonuçları

	N	\bar{x}	ss
İletişim becerileri değerlendirme ölçeği	135	4,086	0,512

Tablo 2’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerileri ortalama puanlarının 4,086 olduğu görülmektedir. Bu değer, 4= her zaman seçene denk gelmektedir. Aynı zamanda bu sonuç öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin olumlu düzeyde ve yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına Bağımsız Örneklem İçin t-Testi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre iletişim becerilerine ilişkin analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İletişim becerileri değerlendirme ölçeği	Kadın	70	4,275	0,476	133	3,255	0,000
	Erkek	65	3,803	0,756			

Katılımcılarının cinsiyetlerine göre iletişim becerilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanlarının ($\bar{X}_{70}=4,275$) erkek öğretmen adaylarının puanlarına ($\bar{X}_{65}=3,804$) göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, kadınlar ile erkekler arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(3,255)} = 0,000, p < .05$]. Bu bulgu iletişim becerileri açısından cinsiyetin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin sınıf düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre iletişim becerilerine ilişkin analiz sonuçları

	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İletişim becerileri değerlendirme ölçeği	1. Sınıf	67	4,135	0,489	133	2,455	0,001
	4. Sınıf	68	3,913	0,747			

Katılımcıların sınıf düzeyine göre iletişim becerilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 1. sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanlarının ($\bar{X}_{67}=4,135$) 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarına ($\bar{X}_{68}=3,913$) göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, 1. ve 4. sınıflar arasındaki bu farklılığının istatistiksel olarak 1. sınıflar lehine anlamlı olduğu ortaya konmuştur [$t_{(2,455)} = 0,001$, $p < .05$]. Buna göre, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin olumlu düzeyde ve yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008), Yılmaz ve Çimen (2008), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Çetinkaya (2011), Piji-Küçük (2011), Piji-Küçük (2012), Erigüç ve Eriş (2013), Yalman ve Hamidi (2014) ve Yıldız (2016) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Çetinkaya (2011) Türkçe öğretmen adayları ile yaptığı araştırma sonucunda ölçeğin genelinden elde edilen ortalama puan göz önüne alındığında Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Piji-Küçük (2012) müzik öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı çalışmada, müzik öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirlemiştir. Yalman ve Hamidi (2014) tarafından yabancı dil öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmaya göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak Yıldız (2016) tarafından din görevlisi adaylarının iletişim düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada din görevlisi adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet açısından iletişim becerilerine bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarına göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınlar ile erkekler arasındaki bu farklılığının istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Benzer bulgular, Çetinkaya (2011), Erigüç ve diğerleri (2013), Erigüç ve Eriş (2013), Yıldız (2016), Uygun ve Arıkan (2019) tarafından da bulunmuştur. Çetinkaya’nın (2011) Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre iletişim becerilerine ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Erigüç ve diğerleri (2013) iletişim becerilerinin değerlendirilmesi: bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği adlı çalışmalarında kız öğrencilerin iletişim becerilerini erkek öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuşlardır. Son olarak Yıldız (2016) tarafından din görevlisi adaylarının iletişim düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada kadın adayların iletişim becerilerine yönelik algı düzeyleri daha olumlu seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi açısından iletişim becerilerine bakıldığında analiz sonuçlarına göre, 1. sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanlarının, 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarına göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan t-testi sonuçlarına göre, 1. ve 4. sınıflar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak 1. Sınıflar lehine anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Benzer sonuçlar Yılmaz, Üstün ve Odacı (2009) ve Çetinkaya (2011) tarafından da bulunmuştur. Yılmaz, Üstün ve Odacı’nın (2009) yaptıkları araştırmaya göre 1. ve 2. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Çetinkaya’nın (2011) Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen

adayları üzerinde yaptığı çalışmada da 1. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri algıları, 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerileri geliştirilmiştir:

1. Yapılan araştırmada beklentilerinin aksine, 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının iletişim becerilerinden yüksek çıkmasının gerekçeleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
2. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde iletişim becerilerini geliştirecek etkinliklere ve derslere yer verilebilir, ders içerikleri iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik düzenlenebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (5. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksungur, G. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Baltacı, H.Ş. (2014). *Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim*. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (ss.273-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, S. (1996). Eğitim öğretimde iletişim: Hacettepe eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-78.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. vd. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(2), 223-231.
- Dökmen, Ü. (1994). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Erigüç G., Şener T., Eriş H.(2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16 (1), 45-65.
- Erigüç G. ve Eriş H. (2013) Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri: harran üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(46), 232-254.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Çağdaş Eğitim*, 299, 36-48.
- Gökdağ, D. (2012). Etkili iletişim, (Ed. U. Demiray) *Etkili iletişim (75-108)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gölönü, S., Karcı, Y. (2010). İletişim meslek lisesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi (Ankara il örneği). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. 31, 123-140.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 1-11.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y., Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., Kuş Z.(2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1695-1708.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler: (Anadolu üniversitesi ve Osmangazi üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçükahmet, L. ve diğerleri. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, M.Ç. (Ed.) (2011). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Piji-Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 32(1), 33-54.

- Piji-Küçük, D. (2011) Müzik öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Siyasal Kitabevi, 935-942, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-206.
- Şen, H. S. ve Erişen, Y.(2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Uygun, K. ve Arıkan, A. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (4), 2256-2281.
- Yalman, M., Hamidi, N. B. (2014) Yabancı dil öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 853-863.
- Yeşiltaş, E. (2009). II. Dünya Savaşı sonrasında dünya'da bilim, teknoloji ve sosyal değişme, (Ed: Bahri Ata), *Bilim teknoloji ve sosyal değişme (251-281)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.
- Yılmaz, M., Üstün, A. ve Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 8-19.
- Yüksel-Şahin, F.(1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S. ve Bojovic, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610