

30



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL: 15
ISSUE: 30
YEAR: 2020 / 2
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



**BAYBURT
ÜNİVERSİTESİ**

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 15
SAYI: 30
YIL: 2020 / 2
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

Sahibi

Prof. Dr. Selçuk COŞKUN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Emin ERDEM (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Emin ERDEM

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

Alan Editörleri

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Gürkan YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Kürşad KARA

Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Dil Sorumlusu

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda iki sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Owner

Professor Selçuk COŞKUN (Rector)

Management

Professor Emin ERDEM (Dean)

Editor

Professor Emin ERDEM

Associate Editors

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Mesut ÖZTÜRK

Asst. Professor Mete Yusuf USTABULUT

Editorial Boards

Assoc. Professor Yavuz DEĞİRMENCİ

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Fatih DEMİR

Asst. Professor Gürkan YILDIRIM

Asst. Professor Kürşad KARA

Asst. Professor Mesut ÖZTÜRK

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk University)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ University)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon University)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Uni.)

Language Editor

Asst. Professor Tuğba ASLAN

Layout Editors

Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes two issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2020 Cilt: 15, Sayı: 30

Hakem Listesi

Prof. Dr. Pınar GİRMEN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Çağrı BİBER	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Elçin YAZICI	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih KARİP	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra ÖZDİLEK	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem AKKUŞ	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aziz İLHAN	Tunceli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Belkıs TEKMEK	Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZDEMİR	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem BAHÇEKAPILI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine ÖZDEMİR	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan YANARATES	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Evrim ÇAĞLAYAN	Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feridun KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökay AÇIKYILDIZ	Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇETİN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meva DEMİR KAYA	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat İBRAHİM YAZAR	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Pervin Oya TANERİ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rıfat Ramazan BERK	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevda D. DOLAPÇIOĞLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR	Ankara Üniversitesi
Dr. Burak AYÇİÇEK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Gülşah GEREZ CANTİMER	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Merkan ŞİMŞEK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Mustafa GÜLER	Trabzon Üniversitesi
Dr. Sevilay ALKAN	Milli Eğitim Bakanlığı

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- 280-305. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması
İshak KOZİKOĞLU, Nurullah ÖZCANLI
- 306-327. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Mehmet Yaşar KILIÇ
- 328-346. Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ergün YURTBAKAN, Salih AKYILDIZ
- 347-362. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Sürecinde Tercih Edilen BEP Uygulamaları Üzerine Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi
Şerife Şenay İLİK, Yunus Emre GÜNAY
- 363-384. İkinci Üniversite Olarak Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Bölümü Seçme Nedenleri ve Görüşleri
Abdulhamit KARADEMİR, Hatice Büşra YILMAZ
- 385-412. Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemiyle Öğretimin Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarıya Etkisi
Sevda YILMAZ, Tuncay CEYLAN
- 413-434. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Somut Olmayan Kültürel Miras Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi
Serpil DEMİREZEN, Gülendaml AKTAŞ
- 435-457. Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Türev Konusundaki Kavram Yapıları
Mahiye YAPICIOĞLU ULAŞ, Abdullah Çağrı BİBER
- 458-481. Program GÖrselleştirme Aracıyla Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Yaratıcı Problem Çözme ve Bilgisayar Tutumuna Etkisi
Mutluhan YILMAZ, Embiya ÇELİK
- 482-507. Görsel Sanatlar Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri Dersinde Mikro Öğretim Uygulaması: Fenomenografik Araştırma
Ebru GÜLER
- 508-527. Ortaokul Öğrencilerinin Sorgulama Becerilerinin Değerlendirilmesi
Seda OKUMUŞ, Kübra YETKİL
- 528-547. Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması
Büşra GÜL ÖZDİL, Sezgin DEMİR

Düzeltilme Yazısı

- 548-548. İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Süreçlerinin İncelenmesi
Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu (BAYEF)

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması

İshak Kozikoğlu*, Nurullah Özcanlı**

Makale Geliş Tarihi: 01/02/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/04/2020

DOI: 10.35675/befdergi.663839

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma, destekleme-yetiştirme kurslarına katılan 300 öğrenci ve 30 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği” ve “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. DYK kurslarında kaynak/materyal yetersizliği, öğrenci devamsızlığı, öğrencilerin kurslara karşı ilgisizliği, kurslar hafta içi yapıldığı için öğretmen ve öğrencilerin çok yorgun olması gibi sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurslara yönelik kaynak/materyal desteği sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve yetiştirme kursları, karma yöntem, öğrenciler, öğretmenler

Teacher and Student Opinions on Supporting and Training Courses: A Mixed Method Study

Abstract

This study was aimed to determine teachers' and students' opinions about supporting/training courses in secondary and high schools. In this study, exploratory sequential design was used. This study was conducted with 300 students and 30 teachers attending supporting/training courses. “Students' Opinions Scale Concerning Supporting and Training Courses” and “Semi-Structured Interview Form” were used as data collection tools. In data analysis; arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and descriptive analysis technique were used. It was concluded that students and teachers had positive opinions about supporting/training courses. It was concluded that there are problems such as lack of resources/materials, student

* Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye, ishakkozikoğlu@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3772-4179 

** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye, jaguzar_1989@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2279-1408 

absenteeism, students' lack of interest in courses, and teachers/students feel tired because of the courses being held on weekdays. Resources/material support for the courses can be provided by the Ministry of National Education.

Keywords: *Mixed method, students, supporting and training courses, teachers*

Giriş

Eğitim, öğrenmeyi kolaylaştırma veya bilgi, beceri, değer, inanç ve alışkanlıkları edinme süreci olarak görölmektedir. Toplumun teknolojik ve ekonomik olarak hızla gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi ancak eğitim yoluyla mümkün olmaktadır. Nitelikli olarak yapılan eğitim, toplumun her yönden sağlıklı bir şekilde gelişmesine ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

Gelişmiş toplumlarda öncelikli unsur olan insan ögesinin sürekli olarak geliştirilmesinde eğitim kurumları önemli rol oynamaktadır. Eğitim kurumları bireylerin güven kazanmasına, arkadaşlıkların kurulup sürdürülmesine yardımcı olmakta ve başarılı bir toplumun temel ilkesi olan ekip çalışmasını öğrenmemizi sağlamaktadır. Ancak tüm bunların gerçekleşmesi okulların niteliğine bağlıdır. Başlıca eğitim kurumları olan okulların niteliği, gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Nartgün & Dilekçi, 2016). Okulların eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken temel aldıkları dayanak eğitim programlarıdır (Sarıca, 2018). Eğitim programları, öğrencilere öğrenim hayatları boyunca sistematik bir şekilde sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2006). Eğitim programlarının düzenlenmesinde her öğretim düzeyi için hedefler/kazanımlar bulunmakta ve öğretimi sağlayan eğitimciler de bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için faaliyetlerini yürütmektedirler (Oliver, 1965). Ancak eğitim programlarında yer alan amaçların gerçekleştirilmesine bazı etkenler engel olabilmektedir. Bu etkenler arasında sınıfların fiziki olarak yeterli donanıma sahip olmaması, derslik yetersizliğinden dolayı sınıf mevcutlarının fazlalığı, eğitim ortamlarında gerekli materyallerin olmaması, nitelikli öğretmen sayısının az olması, eğitim programlarında yaşanan sıkıntılar, zamanın kısıtlı olması gibi nedenler sayılabilir (Bosker, 1999; Darling Hammond, 2000; Ünsal & Korkmaz, 2016; Yılmaz & Altinkurt, 2011). Uluslararası geçerliliği olan Pisa, Timss gibi sınavlarda başarının düşük olmak olması bu faktörlere bağlanabilir (Berberoğlu & Kalender, 2005; Bozkurt, 2016; Büyüköztürk, Çakan, Tan & Atar, 2014).

Ülkemizde her geçen gün nitelikli olan ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına talep artmakta ve öğrencilerin istedikleri kuruma yerleşmeleri zorlaşmaktadır (Kaya & Kaya, 2018; Metin, 2013; Özoğlu, 2011). Bunun yanı sıra alanyazında ifade edildiği gibi, öğretmenlerin çoğu öğretim programlarında kendi derslerine ayrılan süreyi yeterli bulmamakta ve programdaki konuları yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler (Günel & Kaya, 2016). Okullarda bu engelleyici faktörlerin varlığı ve merkezi sınavların zorluğu öğrencilerin akademik başarılarına etki etmektedir (Metin, 2013). Çünkü ülkemizde rekabet ortamı yaratan, bir başka

deyişle öğrencileri birbirleriyle yarıştıran sınavlar öğrenciler üzerinde bir baskıya, strese sebep olmakta ve dolaylı olarak aileleri de etkilemektedir (Davey, De Lian, & Higgins, 2007). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları öğrencilerin geleceğinin şekillenmesinde önemli rol oynamakta ve öğrencilerin aileleri tarafından önemle üzerinde durulmaktadır (Gündüver & Gökdaş, 2011).

Yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı ailelerin öğrencilerinin bu zorlu şartlar içerisinde daha iyi yarışarak daha nitelikli eğitim kurumlarına girebilmeleri ve ileriki hayatlarında kendilerine güvence sağlayacak bir meslek edinebilmeleri için ortaya çıkan düşünceleri sınava veya ek eğitime yönelik destek veren kurumların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Akyüz, 2001). Bu nedenle veliler çocuklarını etüt merkezlerine, öğretim kurslarına veya özel derslere göndermektedirler (Kutlu, 2010). Nitekim alanyazında öğrencilerin daha başarılı olması veya engelleyici faktörlerin olduğu durumlarda programdaki hedeflerin öğrencilere kazandırılabilmesi için destek eğitimin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Göksu & Gülcü, 2016).

Özel öğretim kursu, etüt merkezleri, özel ders gibi kavramların da dâhil edildiği destek eğitim veya ek ders olarak tanımlanan “program dışı faaliyetler” sadece ülkemizde değil dünyanın hemen hemen her tarafında uygulanmakta ve Amerika’da 19. yüzyılda başladığı bilinmektedir (Massoni, 2011). Stevenson ve Baker (1992) destek eğitimini, okul içinde veya dışında eğitsel etkinliklerin yapıldığı “gölge eğitim” kavramıyla tanımlamışlardır. Yurtdışında “extracurricular activities (program dışı faaliyetler)” olarak tanımlanan kavram, özellikle düzenli bir program kapsamında olmayan, resmi veya yarı resmi olarak onaylanmış ve genellikle okulla bağlantılı, akademik kredi taşımayan, organize olmuş öğrenci etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Holloway, 1999; Lunenburg & Ornstein, 2008). Çok farklı çeşitleri olan bu etkinlikler birçok ülkede uygulanmakta ve hatta bireyin çok yönlü gelişimi için bazı durumlarda gereklilik olarak düşünülmektedir (Stoltzfus, 2007). Bray (2006), destek eğitimlerinin Japonya, Hong Kong, Güney Kore ve Tayvan’da uzun süredir gündemde olduğunu; Avrupa ve Amerika’da ise oldukça yaygınlaştığını belirtmektedir. Bu durumda, destek eğitiminin birçok ülkede bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemiz için de geçerlidir (Sarica, 2018). Ülkemizde bu ihtiyacı gidermek amacıyla özel öğretim kursu, etüt merkezleri, özel ders gibi uygulamalar olmakla birlikte MEB tarafından okullar bünyesinde açılan destekleme ve yetiştirme kursları önemli ve yaygın bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerde yetişen çocuklar daha fazla destek eğitim veya özel ders alma imkânına sahip olurken ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları destek eğitim veya özel ders alma imkânına sahip olmadıkları için okulda daha düşük performans gösterebilmektedirler (Bray, 2006). Dolayısıyla destek eğitiminin her ne kadar faydası oluyorsa da fırsat ve imkân eşitliği açısından düşünüldüğünde, toplumda bazı problemlere neden olabilmektedir. Bu durum,

eğitim sisteminde “fırsat ve imkân eşitliği” tartışmasını beraberinde getirmektedir (Mercik, 2015; Sarier, 2010). Eğitim sistemimizde uzun bir süre yerini koruyan dershaneler, özel öğretim kursları bu açıdan değerlendirildiğinde büyük problemlere neden olmaktadır (Göksu & Gülcü, 2016). Bu sorunu ortadan kaldırmak ve fırsat/imkân eşitliğini geliştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, 2014 yılında dershaneler ve özel öğretim kurslarına alternatif olarak “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını” açma düşüncesini hayata geçirmiştir.

Destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), 23.09.2014 tarih ve 4145909 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında dershanelerin dönüşüm sürecine girmesi ile birlikte 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki ortaokul ve lise kurumları ile lise mezunları için halk eğitim merkezlerinde uygulanmaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren ortaokul ve lise öğrencilerinin merkezi sınavlara hazırlanması, okul eğitiminin desteklenmesi ve ailelerin büyük bir külfetten kurtarılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından destekleme ve yetiştirme kursları yeni bir yönergeyle düzenlenmiş ve kurslar ücretsiz olarak verilmeye başlanmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili bütün işlemlerin yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından kolaylıkla yapılabilmesi için çevrimiçi bir eğitim platformu olan “Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA)” modülü kurulmuştur. Bu modülde öğretmen ve öğrencilere yardımcı olabilecek yardımcı kaynaklar, değerlendirme sınavları, yabancı dil portalları da bulunmaktadır. Ayrıca, bu modül aracılığıyla belirtilen tarihlerde kurslarda görev almak isteyen öğretmenler okul ve ders tercihinde bulunmakta, öğrenciler ise hangi derslerden ve hangi öğretmenlerden kurs almak istediklerine yönelik sistem üzerinden başvuru yapmaktadır. Kurslar, yıllık ve yaz dönemi olarak planlanmaktadır. Bu kurslar imkân dâhilinde hafta içi veya hafta sonu yapılabilmektedir. Dersler, Bakanlık tarafından ilan edilen örgün eğitim programındaki derslerle sınırlı olacak şekilde açılabilir (MEB, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili farklı çalışmaların yapılmış olduğu ve bu çalışmaların söz konusu kursların farklı yönlerine değindiği görülmektedir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018), ortaokul öğretmenlerinin DYK’ya yönelik tutumlarını; Akkaya (2017), öğrenci görüşlerine göre süreç içerisinde DYK ile ilgili yaşanan sorunları; Biber, Tuna, Polat, Altunok ve Küçüköğlü (2017), ortaokullarda DYK’ya katılan öğrencilerin kazanımlarını; Gök ve Şekerci (2017), yönetici ve öğretmenlerin DYK’nın Halk Eğitim Merkezlerinde verilmesine yönelik görüşlerini; Şahin ve Gül (2017), DYK’nın öğrencilerin İngilizce ders başarısına etkisini; Bingöl (2017), DYK’ya katılan öğrencilerin sportif etkinliklere katılım isteklerini; Bozbayındır ve Kara (2017), DYK’da karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşlerini; Canpolat ve Koçer (2017), DYK’nın TEOG sınavına etkilerini; Demir Başaran ve Narinalp Yıldız (2017), DYK’nın avantajları ve dezavantajlarını; Dönmez, Pekcan ve Tekçe (2016), DYK’nın fırsat eşitliği açısından yansımalarını; Ünsal ve Korkmaz (2016), DYK’nın işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerini

inceledikleri ve birçok çalışmada (Ergün, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; İncirci, İlğan, Sirem & Bozkurt, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016; Uğurlu, 2017) DYK'nın öğretmen veya öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği görülmektedir. Ülkemizde öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliğini, dersanelere bir alternatif olarak destekleme ve yetiştirme kurslarının açılmasıyla yakalama şansının artırıldığı söylenebilir, çünkü bu kurslara öğrenciler ücretsiz olarak katıldığı için kurslar özellikle maddi durumu iyi olmayan aileleri büyük bir ekonomik külfetten kurtarmaktadır. Bu sebeple, destekleme ve yetiştirme kursları gerek milli eğitim camiası gerekse de aile ve öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Fakat böyle bir öneme sahip olan kursların etkililiğinin, bu süreçte yaşanan sorunların belirlenmesi ve daha nitelikli hale getirilmesi için çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve aileleri etkilemesi, merkezi sınavlara hazırlanmak için üzerinde önemle durulması, öğrenciler için ücretiz olup, fırsat ve imkân eşitliği sağlaması bakımından araştırılması önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, sadece 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarına yaklaşık 10 milyon öğrenci başvuru yapmış ve binlerce öğretmen kurslarda görev almıştır. Bu sayı her yıl artış göstermektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında en önemli rol, bu kursların yürütücüsü durumunda olan öğretmenler ve en çok faydayı gören öğrencilerdedir. Bu çıkış noktasından hareketle bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının olumlu ve olumsuz yönlerinin, süreçte yaşanan sorunların ve olası çözüm önerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet, okul kademesi ve okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma sıklığı ile kurslara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri, süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

Sonuç olarak, destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğine yönelik olarak bu kurslardan faydalanan öğrencilerin ve kursların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüş ve önerileri kursların paydaşlar açısından daha işlevsel hale getirilmesi için önemli veriler sağlayabilir. Aynı zamanda, bu konuya dair daha fazla araştırmanın yapıp diğerleriyle karşılaştırılabilmesi, eğitim sürecindeki çalışmalara kaynaklık edebilmesi ve bu konuda ilgililere sağlam dönütler sunulabilmesi adına gerekli ve önemlidir. Bu durumda, çalışmanın MEB yetkilileri, öğretmen, öğrenci, veli, aile, okul yönetimleri, kursların uygulanmasından sorumlu olan il/ilçe milli eğitim

müdürlükleri vb. paydaşlara kursların etkililiği ve yaşanan sorunlara ilişkin veri sağlayarak konuyla ilgili alanyazında kaynak olacağı düşünölmektedir. Bu çalışma, hem farklı bir çalışma grubu (Van ilinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri) ile yürütölmesi hem de karma yöntem kullanılarak veri çeşitliliği sağlaması yönüyle alanyazındaki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca bu çalışma, farklı okul kademelerini (ortaokul ve lise) birlikte ele alarak bu öğrencilerin DYK kurslarına yönelik görüşlerinin karşılaştırılmasını ve bu görüşlerin öğretmen görüşleriyle tutarlılığının belirlenmesini mümkün kılmaktadır.

Yöntem

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılacak tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada veya harmanlanarak kullanılması, bu araştırma yöntemlerinin tek başına kullanılmasından daha iyi sonuçlar vermektedir. Açıklayıcı sıralı desende, nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmaktadır. Ayrı ayrı analiz edilen nicel ve nitel veriler, tartışma bölümünde bütünleştirilerek yorumlanmaktadır (Cresswell, 2008). Bu çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının geniş bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi için karma yöntem tercih edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplandığı için açıklayıcı sıralı desenin kullanılması uygun görölmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, nicel verilerin elde edilmesi amacıyla 2019-2020 öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Edremit, Tuşba) Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokul ve liselerde okuyan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, araştırmacının tüm popölasyonu farklı alt gruplara veya tabakalara böldüğu, ardından nihai katılımcıları farklı tabakalardan basit seçkisiz yöntemle seçtiği bir örnekleme tekniğidir (Büyököztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Bu araştırmada, araştırma problemleri üzerinde etkili olabileceği düşünöncesiyle Van ili merkez ilçelerindeki okullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre uzman görüşü alınarak yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Her bir tabakadan bir ortaokul ve bir lise seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu okullarda her bir sınıf düzeyinden seçkisiz olarak bir veya iki şube belirlenmiştir.

Çalışmaya toplam 300 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubuna alınan öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	184	61.3
	Erkek	116	38.7
Okul Kademesi	Ortaokul	148	49.3
	Lise	152	50.7
Okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi	Alt	108	36.0
	Orta	92	30.7
	Yüksek	100	33.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin 184’ü (%61.3) kız, 116’sı (%38.7) ise erkektir. Öğrencilerin 148’i (%49.3) ortaokulda, 152’si (%50.7) ise lisede öğrenim görmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin 108’i (%36.0) sosyo-ekonomik gelişmişlik olarak alt düzeyde, 92’si (%30.7) orta düzeyde, 100’ü (%33.3) ise yüksek düzeyde bulunan okullarda öğrenim görmektedir.

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesi amacıyla ise 2019-2020 öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Edremit, Tuşba) Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokul ve liselerde destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan 30 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan durumların seçilmesini içerir. Ölçüt örnekleme, çalışmaya önemli bir niteliksel bileşen sağlayabilir (Patton, 2002). Bu araştırmada daha nitelikli bilgilerin elde edilmesi amacıyla, ölçüt olarak en az 3 dönem kurslarda görev alan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okul kademesi (ortaokul, lise), cinsiyet, mesleki deneyim ve branş değişkenlerinde çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Nitel verilerin toplandığı öğretmenlerin 13’ü kadın, 17’si erkektir. Öğretmenlerin 16’sı lisede, 14’ü ise ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 13’ü Matematik ve Fen bilimlerindeki branşlarda, 10’u Sosyal ve Türkçe alanlarındaki branşlarda, 7’si ise Yabancı Dil branşında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 20’si 1-5 yıl arası, 7’si 6-10 yıl arası ve 3’ü 11 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri ölçeği

İncirci, İlğan, Sirem, Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipinde olan ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ortaokul öğrencilerine uygulanmak için geliştirilmiştir. Ölçeğin "yarar ve önem" ile "ilgi ve motivasyon" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak bulunmuş, bu çalışmada ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili alanyazın doğrultusunda ölçek formu ile uyumlu olarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede hazırlanan formda; öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere katkıları açısından görüşleri, kurslarda yaşadıkları sorunlar ve neler yapılması gerektiğine dair önerilerine ilişkin açık uçlu ve kolay anlaşılabilir sorulara yer verilmiştir. Üç soru olarak hazırlanan form uzman görüşü için Eğitim Bilimleri Bölümünden üç uzmana ve bir dil uzmanına gönderilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorularda dil ve içerik bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak hazırlanan form, iki öğretmene sesli olarak okutulmuş, uygun ve anlaşılır olduğu teyit ettirilmiştir.

Çalışmanın verileri, çıktılarının daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 1.dönemin sonuna doğru toplanmaya başlanmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi amacıyla ölçek çoğaltılıp izin alınan okullarda öğrencilere dağıtılmış ve ölçeği doldurmaları için dersin öğretmeniyle beraber uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanması yaklaşık olarak bir ay sürmüştür. Çalışmanın nitel verileri ise Van ilinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun gördüğü yerde (çoğunlukla görev yapılan okul) ve zamanda (çoğunlukla okul çıkışı) yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Bazı öğretmenlerin talebi doğrultusunda, bu öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapmak yerine görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşler yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçek verilerinden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerler; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' ise çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Fark analizleri yapmadan önce araştırma verileri için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Dolayısıyla, cinsiyet ve okul kademesi (ortaokul/lise) değişkenleri için t-testi; okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi için ise ANOVA testi

kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma sıklığı ile kurslara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiştir. Bu değerler; '0.00-0.29 arası' düşük, '0.30-0.69 arası' orta, '0.70-1.00 arası' yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

Görüşme sorularının analizinde ise nitel veri analizi tekniği olan betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla düzenlenip yorumlanmaktadır (Karataş 2015; Punch, 2014). Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, betimsel analiz için tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, verilerin analizi sürecinde veriler kodlar oluşturularak sınıflandırılmış, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların desteklenmesi ve öğretmen görüşlerinin açık ve net bir şekilde belirlenmesi amacıyla veriler doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacının konumu ve katılımcılar hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için ise veriler iki ayrı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Güvenirlilik=Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi formülü kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda güvenirliliğin 0.94 olduğu bulunmuştur. Bu durumda kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 1994). İç geçerliliği sağlamak için verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı gözden geçirilmiş, dış geçerliliği sağlamak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçlere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bulgular

Nitel Bulgular

Öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

<i>Ölçekler</i>	<i>Alt boyutlar</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
DYK kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri (toplam)		3.92	0.89
	Yarar ve Önem	4.07	0.89
	İlgi ve Motivasyon	3.68	0.95

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin genel görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının "yarar ve önem" ($\bar{X}=4.07$) ile "ilgi ve motivasyon" ($\bar{X}=3.68$) boyutlarına yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin DYK Kurslarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	P
Öğrenci Görüşleri (toplam ölçek)	Kız	184	3.98	0.81	298	1.266	0.21
	Erkek	116	3.84	1.01			
Yarar ve Önem	Kız	184	4.14	0.80	298	1.626	0.11
	Erkek	116	3.97	1.03			
İlgi ve Motivasyon	Kız	184	3.71	0.90	298	0.646	.052
	Erkek	116	3.64	1.03			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin ölçeğin toplamında ($t_{(298)} = 1.266, p > .05$) ve "yarar ve önem" ($t_{(298)} = 1.626, p > .05$) ile "ilgi ve motivasyon" ($t_{(298)} = 0.646, p > .05$) boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle, kız ve erkek öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşleri benzerdir.

Öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğrencilerin DYK Kurslarına İlişkin Görüşlerinin Okul Kademesine Göre t testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Kademesi	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	P
Öğrenci Görüşleri (toplam ölçek)	Ortaokul	148	4.40	0.42	298	10.452	.000
	Lise	152	3.47	1.00			
Yarar ve Önem	Ortaokul	148	4.51	0.40	298	9.443	.000
	Lise	152	3.65	1.03			
İlgi ve Motivasyon	Ortaokul	148	4.21	0.52	298	11.125	.000
	Lise	152	3.17	1.00			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin toplam ölçekte ($t_{(298)} = 10.452, p < .05$) ve ölçeğin "yarar ve önem" ($t_{(298)} = 9.443, p < .05$) ile "ilgi ve motivasyon" ($t_{(298)} = 11.125, p < .05$) alt boyutlarında ortaokulda okuyan

öğrencilerin lehine anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine kıyasla DYK'ya ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir.

Öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin DYK kurslarına İlişkin Görüşlerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyine göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Düzyey	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Öğrenci Görüşleri (toplam ölçek)	Alt	108	3.94	0.91	Gruplar	17.822	2	8.911	11.851	.000	1>3
	Orta	92	4.24	0.55	arası						2>3
	Yüksek	100	3.63	1.04	Gruplar içi	223.320	297	0.752			
					Toplam	241.142	299				
Yarar ve Önem	Alt	108	4.07	0.90	Gruplar	17.545	2	8.773	11.606	.000	1>3
	Orta	92	4.39	0.57	arası						2>3
	Yüksek	100	3.78	1.04	Gruplar içi	224.497	297	0.756			
					Toplam	242.042	299				
İlgi ve Motivasyon	Alt	108	3.71	0.98	Gruplar	18.314	2	9.157	10.642	.000	1>3
	Orta	92	3.99	0.61	arası						2>3
	Yüksek	100	3.38	1.08	Gruplar içi	255.560	297	0.860			
					Toplam	273.874	299				

$p < .05$, 1- "Alt", 2- "Orta", 3- "Yüksek"

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşleri toplam ölçekte ($F_{(2, 297)} = 11.851$, $p < .05$) ve ölçeğin "yarar ve önem" ($F_{(2, 297)} = 11.606$, $p < .05$) ile "ilgi ve motivasyon" ($F_{(2, 297)} = 10.642$, $p < .05$) alt boyutlarında; üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile alt, orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında alt ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, alt ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler DYK'ya ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir.

Öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşleri ile kurslara katılma sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Öğrenci görüşleri (toplam ölçek)	Yarar ve Önem	İlgi ve Motivasyon
Kurslara Katılma Sıklığı	.512**	.492**	.509**

$p < .01$ **

Tablo 6 verilerine göre, öğrencilerin kurslara katılma sıklığı ile DYK'ya ilişkin görüşleri ($r = .512$; $p < .01$), ölçeğin alt boyutları olan "yarar ve önem" ($r = .492$; $p < .01$), "ilgi ve motivasyon" ($r = .509$; $p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin kurslara katılma sıklığı arttıkça DYK'ya ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Nitel Bulgular

Araştırmada elde edilen nitel bulgular; destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler açısından etkililiği, destekleme ve yetiştirme kursları sürecinde yaşanan sorunlar, destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öneriler olmak üzere üç tema altında incelenmiştir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler açısından etkililiği

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Destekleme ve yetiştirme kurslarının (DYK) öğrenciler açısından etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını olumlu görüş belirtirken sadece iki öğretmen olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenler daha çok sırasıyla; kursların motivasyon/ders çalışma isteğini artırma ($n = 26$), ders performanslarını artırma ($n = 22$), öğrenilenleri pekiştirme ($n = 18$), alıştırmaya/soru çözme fırsatı sunma ($n = 17$), sınavlara hazırlanmada yardımcı olma ($n = 16$), kursların ücretsiz olması ($n = 13$) gibi faydalarının olduklarını vurgulamışlardır. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Öğrenciler okul günlerinde almış olduğu dersleri tekrar etmek için ciddi anlamda fırsatlar yakalıyor. Bunun dışında öğrenciler ileride girecekleri LGS sınavına yönelik soru tiplerini görme ve örnek soruları çözme imkânını yakalamaktadırlar." (Ö24)

"Destekleme ve yetiştirme kursları maddi durumu iyi olmayan öğrencilere bir avantaj sağlamanın yanı sıra onların ders çalışmaya olan motivasyonlarını arttırarak başarılı olmalarını sağlamaktadır." (Ö26)

“Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Lisede özellikle üniversite hazırlık sınavına girecek öğrenciler için mükemmel bir fırsat ve çalışma ortamı sunmaktadır. Öğrenciler bu kurslar sayesinde ders tekrarlarını yapmakta, eksikliklerini kapatmakta ve rekabetçi sınavlara çok iyi hazırlanabilmektedirler.” (Ö2)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler, kurslarda öğrencilerin kendileri gibi çalışan arkadaşlarını görünce ders çalışmaya daha istekli olduklarını, bu sayede ders başarılarının önemli ölçüde arttığını, işlenen konular üzerinde tekrar yapma, farklı tür soru çözme fırsatı bulma ve gerek ortaöğretime gerekse de üniversiteye giriş sınavlarında kursların öğrencilere oldukça yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kurslarıyla beraber öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı bulduğunu (n=4), öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirerek sosyalleştiklerini (n=4), öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiğini (n=3) ve kendilerinde gelecek adına bir farkındalık oluştuğunu (n=1) dile getirmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Hafta içi sınıflar çok kalabalık ve çocuklara ders anlatırken bireysel olarak ilgilenmek çok zor oluyor. Ama hafta sonu sayı daha az olduğu için öğrencilerle daha çok ilgilenabiliyoruz.” (Ö3)

“Bu kurslar sayesinde öğretmenler başarılı öğrencilere daha çok vakit ayırabilmekte ve öğrenciler de hedeflerine daha iyi odaklanabilmektedirler.” (Ö25)

“Bu kurslara katılan öğrenciler sınavlarda daha başarılı olmakta ve böylece özgüvenleri, derse karşı motivasyonları oldukça artmaktadır.” (Ö2)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere akademik, sosyal ve ekonomik açıdan birçok faydalarının olduğu yönünde fikirlere sahip oldukları söylenebilir.

Destekleme ve yetiştirme kursları sürecinde yaşanan sorunlar

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Destekleme ve yetiştirme kursları sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlere göre süreçte yaşanan sorunlar farklılık göstermekle beraber ortak sorun olarak gördükleri durumlar da bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun DYK sürecinde karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; materyal/kaynak eksikliği (n=19), süreçte öğrencilerin devamsızlık yapması (n=15), öğrencilerin kursları ciddiye almaması veya ilgisizliği (n=13), hafta içi yapılan kurslarda öğretmen ve öğrencilerin çok yorgun olması (n=10), ölçme/değerlendirmenin olmaması (n=10) ve idarenin iyi bir koordinasyon sağlamaması (n=1) şeklindedir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Yaşadığımız en büyük sorun kaynak sıkıntısı. Öğrencilerin maddi durumları yetersiz olduğu için kaynak alamıyorlar. Ayrıca bazı öğrenciler başta bir iki hafta geldikten sonra devamsızlık yapmaya başlıyorlar.” (Ö4)

“Kursların hafta içi yapılması öğrencilerde maalesef motivasyon eksikliğine sebep olmakta ve bu durum öğretmenleri de aşırı yormaktadır.” (Ö1)

“Kurslar ücretsiz olduğu ve bazı öğrencilerde sınav veya ders çalışma bilinci olmadığı için sadece boş zamanını değerlendirmek için kurslara katılmakta ve kesinlikle ilgi göstermemektedirler.” (Ö25)

“Öğrencilere ne sürecin başında seviyeyi belirlemek için bir sınava ne de süreç içerisinde herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar.” (Ö17)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler kaynak yetersizliğinden oldukça muzdarip olduklarını, bazı öğrencilerin belli bir süre geldikten sonra devamsızlık yapmaya başladıklarını, kursların ücretsiz olmasından dolayı bazı öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığını ve idarenin ders programı, öğrenci alımı, okul personellerinin nöbeti, görevlendirilecek öğretmenler konusunda iyi bir planlama sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, görüşme yapılan bazı öğretmenler sorunların sınıfların belli bir seviyede olmaması (n=6), okulun fiziki sorunları (okulu açma-kapatma, kantin sorunu, servis sorunu, v.b; n=5), öğretmenler arasında iletişim sıkıntısı olması (n=5), denetim eksikliği (n=4) ve velilerin ilgisizliğinden (n=3) kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kursta yaşadığım diğer sıkıntılardan biri bazı sınıflarda öğrenciler arasında uçurum olacak kadar farklı seviyelerden öğrencilerin bulunmasıdır.” (Ö11)

“Kurslarda güvenlik görevlisi bulunmuyor. Ayrıca okulun açılıp kapatılması, sınıfların temizliği, kantinin bazı günlerde açık bulunmaması, uzak yerlerden öğrencilerin geliş gidişi bazen problemlere sebep olmaktadır.” (Ö9)

“DYK’nın faydalarının yanında ne yazık ki bazı durumlarda sabote edildiğini düşünüyorum. Çünkü kurslar için herhangi bir takip ve denetleme sistemi yok.” (Ö27)

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapan bazı öğretmenler (n=3) herhangi bir sorun olmadığını dile getirirse de farklı kademe ve okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belli ortak noktaların belirlenmesi bu sorunların yaygın bir şekilde yaşandığını ortaya koymaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öneriler

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili ve verimli olması için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler kursların daha verimli olması için kursların planlama ve uygulamalarına

yönelik öneriler sunmuşlardır. Öğretmenlerin öneride buldukları ve değişmesini bekledikleri durumlar sırasıyla; kurslara yönelik materyal/kaynak desteği sağlama (n=22), belirli aralıklarla ölçme/değerlendirme sınavlarının yapılması (n=11), öğrenci ve öğretmen seçiminde belli kriterler olması (n=11), ders sayısının azaltılması (n=10) ve kursların hafta içi yapılmaması (n=9) şeklindedir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kurslarda en büyük sorun olarak gördüğüm kaynak eksikliği için MEB tarafından kaynak desteği verilmelidir.” (Ö13)

“Kursların daha etkili olması için çaba gösteren öğrenciler seçilmeli yani öğrenci seçimi öğretmenlere bırakılmalıdır.” (Ö8)

“Kurslar hafta içi yapılmamalıdır. Çünkü bu durum her gün okula gelme durumunu ortadan kaldıracak için öğrencilere bir mola verilmiş olur ve dinlenmeleri sağlanır.” (Ö6)

Bunların yanı sıra bazı öğretmenler öğrencilere kursların öneminin anlatılması (n=6), denetimlerin sıklaştırılması (n=5), velilerden cüzi bir miktarda ücret talep edilmesi (n=5), seviye sınıflarının oluşturulması (n=4), sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması (n=4) ve resmi tatil günlerine denk gelen kurslar için telafi eğitimlerin yapılması (n=2) önerilerinde bulunmuşlardır. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kurslara başlanmadan önce öğrencilere seviye tespit sınavı yapıp belirli ölçütler konulmalı ve buna göre öğrenciler alınmalıdır.” (Ö12)

“Çok cüzi bir miktar da olsa velilerden belli bir ücret alırsa öğrencilerin kurslara daha düzenli katılacağını ve daha çok verim alınacağını düşünüyorum.” (Ö8)

“Yapılamayan kurslar için başka zamanlarda telafi eğitimi yapılmalıdır, çünkü çocuklar gördükleri konu üzerinde soru çözmeyince maalesef pekişmemektedir.” (Ö17)

“DYK’nın faydalarının yanında ne yazık ki sabote edildiğini düşünüyorum. Getirilecek olan takip ve denetleme sistemiyle daha verimli bir kurs ortamının oluşturulabileceğini düşünüyorum.” (Ö27)

Bu durumda öğretmenlerin, destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili ve verimli olması için başta öğretmenler olmak üzere yönetici ve velilere de önemli sorumluluklar düştüğünü ve gerek Milli Eğitim Bakanlığının gerekse de diğer paydaşların bu konuda daha özverili olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin ölçeğin “yarar ve önem” ile “ilgi ve motivasyon” boyutlarına yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu, bir başka deyişle öğrencilerin DYK kurslarına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında birçok çalışmada, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, öğrencilerin DYK’ya ilişkin algılarının (Baştürk & Doğan, 2010; İdin & Tozlu, 2012; İncirci vd., 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016; Uğurlu & Aylar, 2017; Ünsal & Korkmaz, 2016; Türküresin, 2018) olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de DYK’nın öğrenciler açısından etkililiğine dair öğretmenlerin tamamına yakınının olumlu görüş belirttiği belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre; DYK’nın en önemli yararlarının ders çalışma isteğini/motivasyonu artırma, ders performanslarını artırma, öğrenilenleri pekiştirme, alıştırma/soru çözme fırsatı sunma, sınavlara hazırlanmada yardımcı olma, kursların ücretsiz olması, özgüven geliştirme ve boş zamanları değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen nicel bulguları ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler DYK’da öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etme fırsatı bulduklarını, öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenebildiklerini ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu için hafta içi derslerine nazaran daha verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ünsal ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada, DYK’nın öğrenciler açısından katkılarına yönelik olarak öğretmenler, öğrencilerin sınavlara iyi bir şekilde hazırlanma fırsatı bulma, gerek merkezi sınavlarda gerekse de okul derslerinde performanslarını artırma ve özel öğretim kurumlarına gitme ihtiyacını azaltma şeklinde görüş belirtmişlerdir. Lauer ve diğerlerinin (2006) yaptığı meta analiz çalışmasında, normal eğitimin yanı sıra yapılan takviye kursların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, DYK’nın özellikle öğrencilerin sınavlara yönelik motivasyonlarını artırdığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Alanyazındaki benzer çalışmalar da (Bray, 2016; Canbolat & Göçer, 2017; Canlı, 2019; Ergün, 2017; Hattie, 2015; İncirci vd., 2017; Knifsend & Juvonen, 2017; Massoni, 2011; Nartgün & Dilekçi, 2016; Türküresin, 2018) bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Alanyazında destek eğitim veya takviye eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesine, akademik olarak daha başarılı olmalarına, mezun olduktan sonra iyi bir eğitim kurumuna gitmelerine ve sonuç olarak iyi bir kariyer fırsatı bulmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Bray, 2016; Knifsend & Juvonen, 2017; Massoni, 2011). Benzer şekilde ortaöğretime veya yükseköğretime geçiş sınavlarının sonuçlarına bakıldığında öğretim kurslarına, etüt merkezlerine veya özel derslere giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu (İdin & Tozlu, 2012; Metin, 2013) ve akademik başarılarının olumlu

bir şekilde geliştiği (Hattie, 2015) görülmektedir. Örgün eğitimin yanında destek veren eğitim kurumları öğrencilerin eksikliklerini kapatmakta ve sınava daha iyi bir şekilde hazırlanmalarını sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2008). Dolayısıyla bu çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer çalışma sonuçları ve ilgili kuramsal alanyazından hareketle, öğretmenlerin ve öğrencilerin destekleme- yetiştirme kurslarına yönelik bakış açılarının olumlu ve DYK'nın öğrenciler açısından gerek akademik anlamda gerekse de sosyal-duygusal anlamda birçok faydasının olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Türküresin'in (2018) yaptığı çalışmada, öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, İncirci, İlğan, Sirem ve Bozkurt (2017) tarafından yapılan çalışmada, DYK'ya ilişkin öğrenci görüşleri “yarar ve önem” boyutunda kız öğrenciler lehine daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, erkek ve kız öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Öğrencilerin DYK'ya ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla DYK'ya ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak İncirci, İlğan, Sirem ve Bozkurt (2017) ile Türküresin (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve sınavlara yönelik kaygıları arttıkça bu kurslara yönelik algılarının olumsuzlaştığı belirtilmektedir. Nitekim Türküresin (2018), merkezi sınavların öğrencilerin psikolojik durumunu olumsuz etkilediğini ve strese sebep olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, lise öğrencilerinin hem sınav kaygılarının daha fazla olabileceği hem ders yoğunluğunun daha fazla olmasından dolayı kurslara ilişkin nispeten daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Çalışma sonuçları öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre değerlendirildiğinde, alt ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer olan okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla DYK'ya ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Alanyazında öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre DYK'ya ilişkin görüşlerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, alt ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde bulunan öğrencilerin maddi imkânsızlıklardan dolayı dershaneye gitme imkânlarının pek olmadığı için tek alternatif olan DYK kurslarını önemsedikleri ve dolayısıyla kurslara ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda öğrencilerin kurslara katılma sıklığı ile DYK'ya ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bir başka deyişle, öğrencilerin kurslara katılma sıklığı arttıkça DYK'ya ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğrencilerin kurslara katılma

sıklığı ile DYK'ya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere sağladığı kurslara ücretsiz erişim, öğrenme eksikliklerini giderme, öğrenilenleri pekiştirme, boş zamanlarını değerlendirme gibi akademik, ekonomik ve sosyal faydalar düşünüldüğünde, kurslara daha fazla katılım gösteren öğrencilerin kurslara ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olmaları öğrenci yaşantıları açısından beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı, DYK'ya yönelik çeşitli sorunların olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Kursların eksik yönlerine ilişkin öğretmenler tarafından en çok dile getirilen sorunlar kurslara yönelik kaynakların bulunmaması, süreç içerisinde öğrencilerin yaptıkları devamsızlıklar, öğrencilerin kurslara karşı ilgisizliği, planlı bir şekilde yapılan ölçme ve değerlendirmenin olmayışı, öğretmen ve öğrencilerin çok yorgun olması şeklindedir. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) ile Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenler, ders yoğunluğunun yanı sıra kurslarda çok fazla yorulduklarını, bundan dolayı aileleriyle fazla zaman geçiremediklerini ve herhangi bir sosyal aktivitede bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Mevcut ders çizelgelerine göre ortaokullarda hafta içi 35; liselerde ise 40 saat ders verilmektedir. Bu kadar yoğun bir ders yükünün üzerine kurslara da katılım gösteren öğretmen ve öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yorgunluk göstermesi ve motivasyon eksikliğinin olması olağandır. Bundan hareketle fiziksel ve zihinsel yorgunluğa maruz kalan bireylerin herhangi bir duruma karşı olumsuz tutum sergilemesi muhtemeldir (Telli, Ünsar, & Oğuzhan, 2012). Nitekim Bean, Bush, McKenry ve Wilson (2003) akademik başarıda ilgi ve motivasyonun çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Göksu ve Gülcü (2016) öğretmenlerin kurslarda kaynak bulmakta çok sıkıntı yaşadıklarını, ayrıca kaynak kitap aldırmanın yasak olmasından dolayı fotokopi temin etmekte de zorlandıklarını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) gibi çevrimiçi eğitim platformları geliştirilmeye çalışılsa da bazı okullarda akıllı tahta veya internetin olmayışı bu sorunu çözmeye yetmemektedir. Bu çalışmada öğretmenler, kursların ücretsiz olmasından dolayı öğrencilerin kursları ciddiye almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak Ergün (2017) ile Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) araştırmalarında da öğretmenler, kursların ücretsiz olması sebebiyle kurslara ilginin azaldığı görüşündedirler. Biber, Tuna, Polat, Altunok ve Küçüköğlü (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilere kursların ücretli olması durumunda katılıp katılmayacakları sorulmuş ve çoğunluğu katılacakları yönünde görüş belirtmiştir. Alanyazındaki benzer çalışmalar da (Bozbayındır & Kara, 2017; Canlı, 2019; Canpolat & Göçer, 2017; Dönmez, Pekcan, & Tekçe, 2016; İncirci vd., 2017; Sarıca, 2018; Türküresin, 2018) bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlere göre süreçte yaşanan

sorunlar farklılık göstermekle beraber öğretmen, öğrenci, fiziki olanaklar, planlama ve uygulamadan kaynaklı bazı ortak sorunların yaşandığı görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin; kurslara yönelik materyal/kaynak desteğinin sağlanması, belirli aralıklarla ölçme/değerlendirme sınavlarının yapılması, öğrenci ve öğretmen seçiminde belli kriterlerin getirilmesi, ders sayısının azaltılması (sadece ana derslerden kurs açılması) ve kursların hafta içi yapılmaması, denetimlerin sıklaştırılması, öğrencilere kursların öneminin anlatılması, seviye sınıflarının oluşturulması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, resmi tatil günlerine denk gelen kurslar için telafi eğitimlerin yapılması ve velilerden cüzi bir miktarda ücret talep edilmesi gibi çeşitli önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bu öneriler, alanyazındaki benzer çalışmalarda (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Biber vd., 2017; Canpolat & Göçer, 2017; Canlı, 2019; Dönmez, Pekcan, & Tekçe, 2016; Göksu & Gülcü, 2016; İncirci ve diğerleri, 2017; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Sarıca, 2018; Türküresin, 2018; Ünsal & Korkmaz, 2016) öğretmenler tarafından sunulan önerilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarından ve görüşme yapılan öğretmenlerin önerilerinden hareketle araştırmada aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. MEB tarafından kurslara yönelik kaynak/materyal desteği sağlanabilir.
2. Kurslar hafta sonu düzenlenmeli ve öğrenciyi güdeleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
3. Kursların öğrenciler açısından etkililiğini belirlemek amacıyla tanılayıcı ve izlemeye/biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapılabilir.
4. Devamsızlık sorununu çözmek için devam takip sistemi geliştirilebilir ve devamsızlık yapan öğrenci velileriyle iletişime geçilebilir.
5. Bu çalışma Van ilçe merkezlerinde ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Kapsam daha fazla genişletilerek bölgede, Türkiye genelinde çalışmalar yapılabilir.
6. Bu araştırma, kurslarda görev alan öğretmen ve kurslara devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Benzer bir araştırma kurs yöneticilerine yönelik olarak da yapılabilir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121. <https://doi.org/10.33907/turkjes.423152>.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştürk, S., & Doğan, S. (2010). Investigating high school teachers' views on cram schools. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 135-157. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1189>.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. <https://doi.org/10.1177/0743558403255070>.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. <https://www.researchgate.net/publication/278951897>.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F., & Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317287>.
- Bingöl, T. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan ortaokul öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarının incelenmesi (Bitlis-Tatvan örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bosker, R. J. (1999). Educational science and international assessment studies. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 240-246. <https://doi.org/10.1076/edre.5.2.240.6944>.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. <https://doi.org/10.19126/suje.335982>.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291922>
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/03057920601024974>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş., & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması*. MEB YEGİTEK Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cije/issue/46486/583620>.
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/276897>.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46. <https://www.researchgate.net/publication/240273279>.
- Davey, G., De Lian, C., & Higgins, L. (2007). The university entrance examination system in China. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 385-396. <https://doi.org/10.1080/03098770701625761>.
- Demir-Başaran, S., & Narinalp-Yıldız, N. (2017). Türkiye’de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173. <https://www.academia.edu/38947907>.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, İ., Pekcan, N., & Tekçe, M. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, İstanbul Kültür Üniversitesi, Antalya.
- Ergün, M. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gök, R., & Şekerci, R. (2017). Yetiştirme kurslarının halk eğitimi merkezlerine devredilmesine ilişkin paydaş görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 276-296. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388074>.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214863>.
- Günel, H., & Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 44-73. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279913>.
- Gündüver, A., & Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim*

- Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/2774>.
- Hattie, J. (2015). The aplicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>.
- Holloway, J. H. (1999). Extracurricular activities: The path to academic success?. *Educational Leadership*, 57(4), 87-88. http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/article/1999/cyrx.
- İdin, Ş., & Tozlu, İ. (2012). Milli eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-91. <https://www.researchgate.net/publication/301779568>.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö., & Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/327613>.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/53122644>.
- Kaya, V. H., & Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir? *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/498822>.
- Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2017). Extracurricular activities in multiethnic middle schools: Ideal context for positive intergroup attitudes? *Journal of Research on Adolescence*, 27, 407-422. <https://doi.org/10.1111/jora.12278>.
- Kutlu, O. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76, 275-313. <https://pdfs.semanticscholar.org/d712/56e3bb3501487ffff70c83269d9d78164673.pdf>.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth/Cengage Learning.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(1), 27. <https://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27/>.
- MEB, (2019). *Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek1/orgundestek_1.html.

- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA Projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83. http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt14Sayi1/JKEF_14_1_2013_67-83.pdf.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications, Inc.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2016.021/pdf>.
- Oliver, A. L. (1965). *Curriculum improvement*. Mead and Company.
- Özoğlu, M. (2011). Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. *SETA Analiz Dergisi*, 36, 4-26. http://file.setav.org/Files/Pdf/20131120161240_ozeldershanelergolgeegitimsistemileyuzlesmek_pdf.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, HB Arslan, Z. Akyüz, Z. Etöz). Siyasal Kitabevi.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/533020>.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907692.pdf>.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657. <https://www.jstor.org/stable/2781551>.
- Stoltzfus, C. D. (2007). *A study of the correlation between participation in extracurricular activities and academic performance of middle level and high school students* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University.
- Şahin, C., & Gül, K. (2017). Yetiştirme kursuna devam eden ve etmeyen ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ile okul tükenmişliği ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 216-229. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1466>.

- Telli, E., Ünsar, A., & Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: Konuyla ilgili bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5393/73150>.
- Türküresin, H. E. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiği üzerine bir araştırma: Kütahya ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/614715>.
- Uğurlu, F. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Derleme çalışması: Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA'nın kullanımı. *Tidsad*, 4(10), 195-212. http://www.tidsad.com/?mod=sayi_detay&sayi_id=667.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/222177>.
- Yeşilyurt, S. (2008). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dersaneleri tercih etme sebepleri ve dersanelerdeki biyoloji öğretiminin durumu üzerine bir çalışma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(2), 95-109. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/47754-200904181349009universiteye-giris-sinavina-hazirlanan-ogrencilerin.pdf>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973. <https://www.academia.edu/6243562>.

Extended Abstract

Supporting and training courses began to be implemented in Turkey at secondary and high school institutions and in public education centers for high school graduates in 2014-2015 academic year. As of this date, supporting and training courses have been arranged and courses are offered free of charge by the Ministry of National Education in order to prepare secondary school and high school students for central examinations, to support school education and to save families from a big burden. "The Education and Information Network (EBA)" module, which is an online training platform, has been established in order to facilitate all applications related to supporting and training courses by administrators, teachers and students. In this module, there are auxiliary resources, assessment exams, foreign language portals that can help teachers and students. In addition, teachers who want to take part in the courses on the dates specified through this module prefer school and

courses, and students apply through the system for which courses and from which teachers they want to take courses. As of the 2019-2020 academic year, the courses are planned as annual and summer semesters. These courses can be held on weekdays or at the weekend. The courses are limited to the courses in the formal education program announced by the Ministry of National Education (MoNE, 2019). It is important to investigate supporting and training courses based on the opinions of school administrators, teachers, students and families who are the stakeholders. According to the data of the Ministry of National Education, approximately 10 million students applied to the supporting and training courses and thousands of teachers took part in the courses. The most important role in supporting and training courses is in the teachers who are conducting these courses and the students who benefit the most. From this point of view, in this study, it is aimed to reveal the positive and negative aspects of supporting and training courses, the problems experienced in the process and possible solutions according to the opinions of teachers and students. For this purpose, the following questions are addressed:

1. What are the students' opinions on supporting and training courses?
2. Do students' opinions on supporting and training courses differ significantly according to gender, school level and socio-economic development level of the school?
3. Is there a significant relationship between the frequency of students participating in supporting and training courses and their opinions about the courses?
4. What are the teachers' opinions on supporting and training courses, the problems faced by the teachers in the process and their solutions?

As a result, the opinions and suggestions of the students benefiting from these courses and the teachers as practitioners of the courses on the effectiveness of the supporting and training courses can provide important data to make the courses more functional for the stakeholders. At the same time, it is necessary and important to be able to conduct further studies on this subject and compare it with others, to be able to provide resources for educational activities and to provide feedback. In this case, it is considered that this study will be a resource in the related literature by providing data on the effectiveness of the courses and the problems experienced to the teachers, students, parents, families, school administrations, national education directorates being responsible for the implementation of the courses etc. This study differs from the studies in the literature in that it is conducted with a different study group (secondary and high school students studying in Van) and provides data diversity by using mixed method. In addition, this study makes it possible to compare the opinions of secondary and high school students towards supporting and training courses and to determine the consistency of these opinions with teachers' opinions.

In this study, exploratory sequential design, one of the mixed method designs, was used. This study was conducted with 300 students and 30 teachers who participated in supporting and training courses in secondary and high schools. “Students’ Opinions Scale Concerning Supporting and Training Courses” and “Semi-Structured Interview Form” were used as data collection tools. In the analysis of the data; arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and descriptive analysis technique were used.

As a result of the study, it was determined that students and teachers had positive opinions about supporting and training courses. It was concluded that secondary school students and students studying at lower and middle socio-economic development levels had more positive opinions about the courses and as the frequency of participation in the courses increased, the opinions of the students became more positive. The most common problems emphasized by the teachers concerning the missing aspects of the courses were the lack of resources for the courses, the absenteeism of the students during the process, the indifference of the students towards the courses, and the teachers and students being very tired because the courses were held during the week. Therefore, the following suggestions are addressed in this study:

1. MoNE can provide resources and materials for the courses.
2. Courses should be organized at the weekend.
3. In order to determine the effectiveness of the courses for students, diagnostic and monitoring assessment can be done.
4. In order to solve the absenteeism problem, attendance tracking system can be developed and parents of students can be contacted.
5. This study is limited to secondary and high school students in Van district centers. Studies can be carried out across Turkey.
6. This study is limited to the teachers and students attending the courses. A similar research can be done with school administrators.

Lise Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterliliklerinin İncelenmesi

Mehmet Yaşar Kılıç*

Makale Geliş Tarihi: 23/12/2019

Makale Kabul Tarihi: 18/03/2020

DOI: 10.35675/befdergi.683160

Öz

Araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde bulunan liselerde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “ölçme ve değerlendirme öz-yeterlilik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım ve çoklu normal dağılım bakımından değerlendirilmiş ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterliliklerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Eğitim durumu değişkenine göre “verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu ve mesleki kıdem değişkenine göre bütün faktörlerde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.


Anahtar Kelimeler: Lise öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme öz-yeterliliği, ölçme ve değerlendirme

Investigation of Self-Efficacy of Teachers in High Schools for Measurement and Evaluation

Abstract

The purpose of this research, It is the examination of the self-efficacy of teachers working in high schools for measurement and evaluation. The sample of the study consists of teachers working in high schools in Sivas city center. In the research, “measurement and evaluation self-efficacy perception scale” was used as data collection tool. Confirmatory factor analysis and reliability analysis of the scale were performed. As a result of the research, it has been found that there is a no significant difference in the self-efficacy of the teachers working in high schools according to gender and marital status variable. It is seen that there is a significant difference in favor of the teachers who have postgraduate education in the factor of “analyzing and interpreting the data” according to the educational status variable and finally, there is a significant difference in all factors according to the professional seniority variable.

Keywords: High school teachers, measurement and evaluation self-efficacy, measurement and evaluation

* Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye, myasarkilic@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8675-5126 

Giriş

Eğitim örgütlerinin temel amacı, toplumu oluşturan bireylerin eğitimini sağlayarak onları toplum için faydalı hale getirmektir. Bu doğrultuda geliştirilen öğretim programları toplumun ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmekte ve bu programlar rehberliğinde öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir (Alabaş & Kamer, 2007). Öğretim programı, bir derste verilen eğitim neticesinde ulaşılabilecek hedefleri, bu hedefler doğrultusunda belirlenen davranışları, davranışları kazandırabilmek için düzenlenen eğitim durumlarını ve sonucunda bu davranışların ne düzeyde kazandırıldığı belirlenebilmesi için ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kapsayan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2007). Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretim programının dört ögesi bulunmaktadır. Bunlar hedef, içerik, öğrenim durumları ve ölçme ve değerlendirme olarak ifade edilebilir (Demirel, 2012; Hotaman, 2010). Bu öğeler arasında çok yakın bir ilişki bulunmasından dolayı, öğelerin birinde meydana gelebilecek herhangi bir değişiklik veya aksama, bütün öğretim programının etkilenmesine neden olmaktadır (Demirel, 2017). Hedefler, bireye kazandırılması planlanan ve eğitim yoluyla kazandırılacak nitelikte olan istenilen davranışlar olarak açıklanabilir (Demirel, 2017; Sönmez, 2014). İçerik, hedefler doğrultusunda bireylere kazandırılmasına karar verilen ve eğitim vasıtasıyla kazandırılabilir özellikte olan bilgi, tutum ve davranışları barındırmaktadır (Smith & Rogan, 2005; Sönmez, 2014). Bireylere hangi bilgilerin aktarılacağı ve bu bilgilerin ne şekilde organize edileceği içerik kısmında şekillendirilmektedir (Demirel, 2017). Öğrenim durumları, hedefler ve oluşturulan içerik doğrultusunda davranış değişikliğinin gerçekleştirildiği aşamadır (Senemoğlu, 2007). Bireylere kazandırılması istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının aktarılması bu aşamada gerçekleştirilir (Demirel, 2017). Öğretim programının diğer bir ögesi ise bu çalışmanın da konusu olan ölçme ve değerlendirmedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme konusu üzerinde daha fazla durulmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ne düzeyde öğrendiğini saptayabilmek için kullanılan ve sonucunda eğitimin etkililik düzeyi hakkında yetkili kişilere dönüt verilmesini sağlayan sistemdir (Yaman & Karamustafaoğlu, 2011). Eğitim sistemindeki bütün aşamalarda, ölçme ve değerlendirmenin varlığından söz edilebilir (Yaşar, 2014). Ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerin öğretim stratejilerini değiştirmek veya geliştirmek için bilgi alabilecekleri faaliyetleri içermesi açısından önemlidir (Boston, 2002). Bir eğitim programında, önceden belirlenmiş kazanımların ne düzeyde kazanıldığı tespit edilmesi ve istenilen başarı düzeyinin sağlanabilmesi önemli bir durumdur. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişmesi, eğitim süresince yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yardımıyla gerçekleştirilmektedir (Karadüz, 2009). Öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikomotor davranışlarının takibinde, öğrenme eksikliklerinin belirlenip gerekli önlemlerin alınmasında, derslerinde başarılı olan öğrencilerin güdülenmesinde ve öğretmenlerin kendini değerlendirmesinde önemli bir yere sahiptir (Semerci, 2007). Ölçme ve değerlendirme

sonuçlarına bakılarak eğitim süreci ile ilgili çeşitli tedbirlerin alınması ve öğretim yöntemlerinin ihtiyaca göre yeniden düzenlenmesi sağlanabilir. Dolayısıyla eğitim sürecinde işin neresinde bulunduğu, elde edilen sonuçların ne durumda olduğu ve başarılı olup olunmadığı konusunda karar verme durumu olarak açıklanabilir (Uysal, Öztürk & Döş, 2013).

Öğretmenler, eğitim sistemini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilecek unsurların temel ögesi olarak görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları donanım ve yeterlikler öğrenci öğrenimini önemli ölçüde belirlerken, aksi durumda eğitim öğretimin istenilen verimin alınamayacağı söylenebilir (Yaşar, 2014). Eğitim öğretimin sürecince kullanılan uygun öğretim stratejilerinin etkililiğinin belirlenmesinde ve süreç içerisinde öğretmenlerin etkili olabilmesinde ölçme ve değerlendirmenin öneminin benimsenmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi önemli bir durumdur (Stanford & Reeves, 2005). Ölçme ve değerlendirmenin bu kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, işlemi gerçekleştiren öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerinin yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Aktaş & Alıcı, 2012). Ayrıca öğretmenler her derse ilişkin hedef davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için test etmek zorundadırlar. Gerekli testleri etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ve gerekli şekilde yorumlayabilmeleri, ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir etken olarak görülmektedir (Yaşar, 2014). Genel olarak ölçme ve değerlendirme yeteneklerini kazanmış bir öğretmen ile bu yeteneklere sahip olmayan öğretmenlerin mesleğe bakış açısı ve öğrenciler hakkındaki kararları farklılık gösterebilmektedir. Ölçme değerlendirme becerilerine sahip olan ve bu becerileri etkin olarak kullanabilen öğretmenin, öğrenciler hakkında eksiksiz ve doğru kararlar verebildiği ifade edilebilir. Gerekli becerilere sahip öğretmenler öğrettikleri dersleri en iyi şekilde değerlendirebileceği, var olan hataları saptayabileceği ve bunun sonucunda gelecekte gerçekleşecek eğitim öğretim faaliyetleri için daha verimli bir ortam hazırlayabileceği ifade edilebilir (İşman, 2005).

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesinin önemli bir durum olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin bu yeterliklerini önemseyen ve sınıflandırmayı amaçlayan araştırmalar bulunmaktadır. Şahin ve Ersoy (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini “kısmen yeterli” ve “yeterli” olarak sınıflandırmıştır. Güneş (2007) ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tam olarak kazandırılmadığı konusunda görüş belirtmektedir. Gelbal ve Kellecioğlu (2007), yaptığı araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin orta seviyede olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerini konu alan birçok araştırma bulunmaktadır (Başkonuş, 2018; Birgin & Gürbüz, 2008; Çakan, 2004; Erdoğan & Kurt, 2012; Gül, 2011; Karaca, 2003; Karaman & Şahin, 2014; Özgül & Kangalgil, 2018; Yaralı, 2017).

İlgili literatürde öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetlerinin ilişkilendirildiği araştırmalar bulunmaktadır. Güneş (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer bir şekilde Uyanık, Erdoğan ve Uyar (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenler lehine farklılıklar bulunmuştur. Yaşar (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer bir şekilde Erdoğan ve Kurt (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve cinsiyetlerini konu alan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Azrak, 2017; Barçın, 2019; Baş & Beyhan, 2016; Başkonuş, 2018; Eğri, 2006; Şahin & Ersoy, 2009; Toptaş, 2011; Yaralı, 2017).

Literatür incelendiğinde Güneş (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme öz yeterlikleri ile medeni durumları değişkeni birlikte çalışıldığı görülmektedir. Literatürde ölçme ve değerlendirme ile medeni durum değişkeninin ilişkilendirildiği başka araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, araştırmada medeni durum değişkeni de dikkate alınarak diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp bir tutarlılık sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme becerilerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi, lisans düzeyinde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinden ne düzeyde yararlanabildiğidir. Lisans düzeyinde verilen ölçme değerlendirme dersinin verimliliği, öğretmenlerin alandaki yeterliğinin belirlenmesinde temel etkidir (Aktaş & Alıcı, 2012). Baş ve Beyhan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile eğitim durumları karşılaştırılmıştır. Diğer bir araştırmada ise Özenç (2013) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, eğitim alamayan öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinin artırılması adına önemli rol oynadığını göstermektedir (Aktaş & Alıcı, 2012; Alkan, 2012; Eğri, 2006; Ergül, 2019; Güneş, 2007; Kuran & Kanatlı, 2009; Özbaşı, 2009).

Literatürde ölçme ve değerlendirme yeterliğini etkileyen diğer bir kavramın ise öğretmenin mesleki kıdemi olduğu ifade edilmektedir. Güneş (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla onların ölçme ve değerlendirme yeteneklerinin de arttığını ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Başkonuş (2018) öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ölçme değerlendirme yeterlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme özellikleri ile mesleki kıdemlerinin ilişkilendirildiği görülmektedir

(Alkan, 2012; Baş & Beyhan, 2016; Duran, 2017; Eğri, 2006; Ergül, 2019; Kuran & Kanatlı, 2009; Özbaşı, 2009; Özgenç, 2013),

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunun önemi hakkındaki duygu ve düşünceleri, kendi yeterliklerini artırmak adına önemli bir faktördür. Ölçme ve değerlendirme araştırmalarının gerekliliğine inanan, önem veren ve araştırmaların bilimsel bir şekilde yapılması durumunda yeterli verimin alınabileceğine inanan öğretmenin, bu konuda kendisini yetiştirme ve geliştirme ihtiyacı hissedebileceği söylenebilir (Aktaş & Alıcı, 2012). Eğitim sistemimizin istenilen düzeye ulaşabilmesi için ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından iyi bir şekilde bilinmesi ve bilinçli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Eğitim sisteminin başarılı olmasının, o sistemi sınıflarda uygulayan öğretmenlerin başarısı ile paralel olduğu söylenebilir (Seferoğlu, 2004). Benzer bir şekilde Karaman ve Şahin (2014) ülkenin belirlediği hedefler doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi gibi önemli bir göreve sahip olan öğretmenlerin, ölçme değerlendirmenin önemini farkında olması ve belirlenen hedefler doğrultusunda bireyler yetiştirebilmek için ölçme ve değerlendirmeyi etkin bir şekilde kullanması gerektiğini belirtmektedir. Fakat yapılan araştırmalar incelendiğinde hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli seviyede olmadıkları görülmektedir (Birgin, 2006; Çakan, 2004; Erdal, 2007; Gelbal & Kellecioğlu 2007). Ölçme ve değerlendirme yetenekleri yeterli düzeyde olmayan öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi konusunda isabetli kararlar verememektedir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin tam olarak tespit edilememesi durumunda öğrencilerin eğitimlerine hangi yönde devam edip etmeyeceği kararını ya ailesi vermekte, ya da o günün koşullarına göre popüler olan meslekler seçilebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde olması, öğrencilerin gelecekteki konusunda doğru kararlar verilmesi bakımından önemlidir (Güneş, 2007). Özellikle üniversiteye başlamadan önce son eğitim kademesi olan liselerde görev yapan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinin belirlenmesi önemli bir durumdur. Ayrıca konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, liselerde görev yapan öğretmenler özelinde yapılan bir araştırmaya rastlanmaması araştırmanın önemini oluşturan diğer bir unsurdur. Bunun yanı sıra eğitim sistemi ve öğrencilerin geleceği adına çok önemli olan ölçme ve değerlendirme konusu tekrar tekrar çalışılması gereken bir konudur. Bu bağlamda bu araştırma, gelecekte yapılacak araştırmalar için güncel bilgi sağlaması ve alana katkı sunması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, “liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilikleri ne düzeydedir ve ölçme-değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilikleri bazı değişkenlere göre

(cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem) farklılık göstermekte midir?" sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırma "tarama modeli" ne uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modeli, bir konuya veya olaya ilişkin katılımcıların ilgi, yetenek ve beceri gibi özelliklerini ya da görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel 2012). Karasar (2005) ise tarama modelini, birçok farklı faktörlerden oluşan evren hakkında genel bir kanıya varmak için, evrenden oluşan küçük bir parçanın veya evrenin tümü üzerinde yapılan tarama düzenlemesi olarak açıklamaktadır. Araştırma, katılımcıların yeterlik düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlere göre yeterliklerini saptayabilmek adına tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde bulunan liselerde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır (n=348). Araştırma verileri 2019 yılı Ekim ve Aralık ayları arasında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Değişkenler

Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Erkek	52.6
	Kadın	47.4
Medeni Durum	Evli	59.5
	Bekâr	40.5
Eğitim Durumu	Lisans	63.8
	Lisansüstü	36.2
Mesleki kıdem	1-5	17.0
	6-10	21.8
	11-15	23.3
	16-20	18.1
	21 ve üzeri	19.8

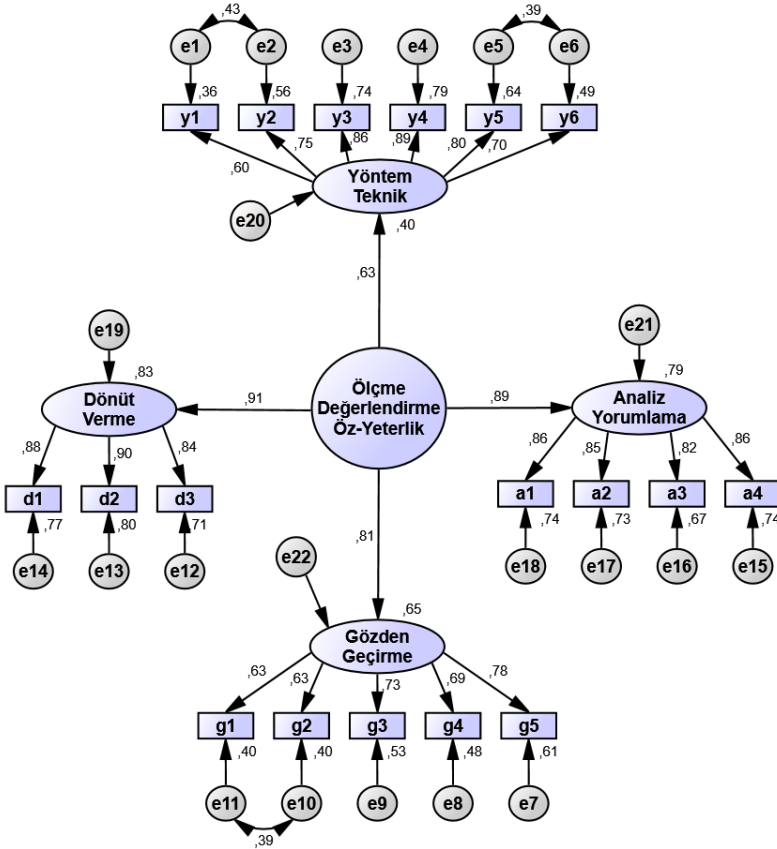
Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %52,6'sının (N=183) erkek, %47,4'ünün (N=165) kadın olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenine göre katılımcıların %59,5'i (N=207) evli, %40,5'i ise (N=141) bekârdır. Eğitim durumu değişkenine göre

katılımcıların %63,8'i lisans (N=222), %36,2'si lisansüstü (N=126) mezunudur. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların %17'si 1-5 yıl arası (N=59), %21,8'i 6-10 yıl arası (N=76), %23,3'ü 11-15 yıl arası (N=81), %18,1'i 16-20 yıl arası (N=63) ve %19,8'i ise 21 yıl ve üzeri (N=69) tecrübeye sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “ölçme ve değerlendirme öz-yeterlilik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Çalışkan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Çalışkan (2013) yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın % 64,95'ini açıklayan 18 maddeden ve 4 faktörden oluşan bir ölçüm aracı elde etmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin faktör yüklerinin .45 ile .82 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Faktörler sırasıyla “yöntem ve teknikleri belirleme”, ”verileri analiz etme ve yorumlama”, “öğrenci hakkında dönüt verme” ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörde 6, ikinci faktörde 4, üçüncü faktörde 3 ve dördüncü faktörde ise 5 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamında ters madde bulunmamaktadır. Yapılan güvenilirlik analizlerinde hem iç tutarlılık katsayılarının, hem de test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .93 olduğu ve iki yarı güvenilirlik katsayısının .86 olduğu belirtilmiştir. Ayrıca “yöntem ve teknikleri belirleme” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .86, ”verileri analiz etme ve yorumlama” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .80 “öğrenci hakkında dönüt verme” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .70 ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktörünün iç tutarlılık katsayısı .89 olduğu sonucuna varılmıştır. Faktörlerin madde toplam korelasyonları .43 ile .74 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Ayrıca üst alt %27 grupların ortalamalarında tüm farklılıkların anlamlı olduğu belirtilmiştir. Sonuç itibariyle ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu ifade edilmektedir.

Bu araştırma kapsamında ise Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Katsayılar yapılan analiz sonucunda “yöntem ve teknikleri belirleme” boyutunda .90, “verileri analiz etme ve yorumlama” boyutunda .91, “öğrenci hakkında dönüt verme” boyutunda .90, “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” boyutunda .83 ve son olarak toplam ölçek için .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca analize başlamadan önce ölçeği doğrulamak için ikinci düzey doğrulayıcı faktör (DFA) analizi yapılmıştır. DFA Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Ölçeğe İlişkin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri, $\chi^2/sd=1.91$, $GFI=0.93$, $CFI=0.97$, $AGFI=0.91$, $NFI=0.94$, $RMSEA=0.05$ ve $SRMR=0.05$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oldukça iyi seviyede olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Baumgartner & Homburg, 1996). Yapılan analizler neticesinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, veri analiz programları vasıtasıyla analiz edilmiştir. Veriler ilk önce normal dağılım ve çoklu normal dağılım bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca veriler çarpıklık ve basıklık bakımından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Alt Boyutlara Göre Verilerin Basıklık, Çarpıklık, Güvenirlik Katsayı ve Korelasyon Değerleri

Faktörler	Basıklık	Çarpıklık	Güvenirlik Katsayısı	1	2	3	4
Yöntem ve Teknikleri Belirleme (1)	-.73	-.47	.90	1			
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama (2)	-.11	-.97	.91	.57*	1		
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme (3)	-.70	-.71	.90	.48*	.74*	1	
Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme (4)	-.03	.33	.83	.47*	.58*	.66*	1

*p<.05

Basıklık ve çarpıklık değerlerin -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olmasının, verilerin normal dağıldığının bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu durumda verilerin normal dağıldığı teyit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmada parametrik analizler kullanılmasının daha gerçekçi sonuçlar verebileceği düşünülmüştür. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi, mesleki kıdem değişkeni için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamli çıkan F değerlerinde farklılığın kaynağını belirleyebilmek için ise Scheffe testinden faydalanılmıştır. Akbulut (2010), Scheffe testinin yapılan analizi birinci tip hatalardan ayırmak için kullanılan en güçlü testlerden birisi olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin ve alt boyutlarının yorumlanmasında kullanılan ölçütler şu şekildedir: 1.00-1.80 arası “çok yetersizim”, 1.81-2.60 arası “yetersizim”, 2.61-3.40 arası “orta düzeyde yeterliyim”, 3.41-4.20 arası “yeterliyim” ve 4.21-5.00 arası ise “çok yeterliyim”.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilikleri ile ilgili ortalamalar ve standart sapmalar verilmektedir. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerine, medeni durumlarına, eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3.

Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Alt Boyutlara Göre Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterliliklerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktörler	N	\bar{X}	Ss.
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	348	3.77	.84
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	348	3.66	.98
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	348	3.58	1.12
Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme	348	3.33	.67
Toplam	348	3.59	.72

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların her bir alt boyuttaki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliliklerinin ortalama ve standart sapmaları görülmektedir. Bu bağlamda “yöntem ve teknikleri belirleme” faktörü $\bar{X}=3.77$ (ss=.84), “verileri analiz etme ve yorumlama” faktörü $\bar{X}=3.66$ (ss=.98), “öğrenci hakkında dönüt verme” faktörü $\bar{X}=3.58$ (ss=1.12) ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktörü ise $\bar{X}=3.33$ (ss=.67) olduğu ifade edilebilir. Tablo 3 incelendiğinde en yüksek ortalamanın “yöntem ve teknikleri belirleme” faktöründe olduğu ($\bar{X}=3.77$), en düşük ortalamanın ise “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktöründe olduğu ($\bar{X}=3.33$) görülmektedir.

Tablo 4’de katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre karşılaştırılması sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

Tablo 4.

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	Erkek	183	3.70	.79	346	1.68	.09
	Kadın	165	3.85	.89			
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	Erkek	183	3.67	.89	346	-.32	.75
	Kadın	165	3.64	1.07			
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	Erkek	183	3.62	1.02	346	-.70	.48
	Kadın	165	3.53	1.22			
Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme	Erkek	183	3.30	.66	346	.79	.43
	Kadın	165	3.36	.69			

p>.05

Katılımcıların ölçme değerlendirme öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ölçme değerlendirme öz-yeterliliklerine ilişkin faktörlerin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir (t=1.68, t=-.32, t=-.70, t=.79, p>.05). Ayrıca “yöntem ve teknikleri belirleme” ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktörlerinde kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından büyük olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.85$; $\bar{X}=3.36$). “Verileri analiz etme ve yorumlama”

ve “öğrenci hakkında dönüt verme” ve faktöründe ise erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından az farkla fazla olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.67$; $\bar{X}=3.62$).

Tablo 5’de katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

Tablo 5.

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	Evli	207	3.80	.81	346	.83	.40
	Bekâr	141	3.72	.87			
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	Evli	207	3.66	.99	346	.03	.97
	Bekâr	141	3.65	.97			
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	Evli	207	3.57	1.11	346	-.15	.87
	Bekâr	141	3.59	1.13			
Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme	Evli	207	3.33	.68	346	-.13	.89
	Bekâr	141	3.34	.67			

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri, medeni durum değişkenine göre bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların ölçme değerlendirme öz-yeterliklerinin tüm faktörler için medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 6’da katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir.

Tablo 6.

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Öz-Yeterliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	Lisans	222	3.77	.83	346	-.06	.94
	Lisansüstü	126	3.78	.85			
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	Lisans	222	3.57	.95	346	-2.11	.03*
	Lisansüstü	126	3.80	1.02			
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	Lisans	222	3.60	1.09	346	.42	.67
	Lisansüstü	126	3.55	1.18			
Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme	Lisans	222	3.31	.65	346	-.52	.60
	Lisansüstü	126	3.35	.72			

* $p<.05$

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin, eğitim durumu değişkenine göre “verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lehine ($\bar{X}=3.80$, $t=-2.11$, $p<.05$) anlamlı farklılık oluşturduğu, “yöntem ve teknikleri belirleme”, “öğrenci hakkında dönüt verme” ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktörlerinde ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ($t=-.06$, $t=.42$, $t=-.52$, $p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda fazladan eğitim almaları durumundan kaynaklanabilir.

Tablo 7’de katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen veriler gösterilmektedir

Tablo 7.

Katılımcıların Ölçme Değerlendirme Öz-Yeterliliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Yöntem ve Teknikleri Belirleme	1-5 (1)	59	3.47	.88	5.51	.00*	1-5 2-5
	6-10 (2)	76	3.59	.80			
	11-15 (3)	81	3.82	.83			
	16-20 (4)	63	3.85	.85			
	21 ve üzeri (5)	69	4.08	.73			
Verileri Analiz Etme ve Yorumlama	1-5 (1)	59	3.46	1.03	4.26	.00*	1-5 2-5 3-5
	6-10 (2)	76	3.50	.88			
	11-15 (3)	81	3.53	1.11			
	16-20 (4)	63	3.76	1.0			
	21 ve üzeri (5)	69	4.03	.73			
Öğrenci Hakkında Dönüt Verme	1-5 (1)	59	3.26	1.12	3.46	.00*	1-5
	6-10 (2)	76	3.50	0.99			
	11-15 (3)	81	3.52	1.19			
	16-20 (4)	63	3.64	1.15			
	21 ve üzeri (5)	69	3.96	1.05			
Sonuçlara Göre Süreci Gözden Geçirme	1-5 (1)	59	3.12	.74	5.19	.00*	1-5 2-5
	6-10 (2)	76	3.17	.54			
	11-15 (3)	81	3.34	.61			
	16-20 (4)	63	3.44	.69			
	21 ve üzeri (5)	69	3.57	.72			

* $p<.05$

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre varyans (ANOVA) testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bütün faktörlerde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve farklılığın “yöntem ve teknikleri belirleme” faktöründe 1-5 ve 2-5 grupları arasında, “verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe 1-5, 2-5 ve 3-5 grupları arasında, “öğrenci hakkında dönüt verme” faktöründe 1-5 grupları arasında ve “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktöründe ise 1-5 ve 2-5 grupları arasında olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans (ANOVA) testi sonucunda “yöntem ve teknikleri belirleme” faktöründe ortaya çıkan farklılığın 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. İlgili faktörde 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.08$, $p<.05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlikleri 1-5 yıl mesleki kıdem ($\bar{X}=3.47$, $p<.05$) ve 6-10 yıl mesleki kıdem aralığındaki ($\bar{X}=3.59$, $p<.05$) öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe ortaya çıkan farklılığın 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. İlgili faktörde 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.03$, $p<.05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlikleri 1-5 yıl mesleki kıdem ($\bar{X}=3.46$, $p<.05$), 6-10 yıl mesleki kıdem ($\bar{X}=3.50$, $p<.05$) ve 11-15 yıl mesleki kıdem aralığındaki ($\bar{X}=3.53$, $p<.05$) öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğrenci hakkında dönüt verme” faktöründe ortaya çıkan farklılığın 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. İlgili faktörde 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.96$, $p<.05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlikleri 1-5 yıl mesleki kıdem aralığındaki ($\bar{X}=3.26$, $p<.05$) öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Sonuçlara göre süreci gözden geçirme” faktöründe ortaya çıkan farklılığın 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. İlgili faktörde 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.57$, $p<.05$) ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlikleri 1-5 yıl mesleki kıdem ($\bar{X}=3.12$, $p<.05$) ve 6-10 yıl mesleki kıdem aralığındaki ($\bar{X}=3.17$, $p<.05$) öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre mesleki kıdem arttıkça ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerin de arttığı ifade edilebilir. Bu sonuç kıdem arttıkça öğretmenlerin bu konuda daha fazla tecrübe kazandıklarından dolayı ortaya çıkmış olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bir bulguya göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yöntem ve teknikleri belirleme”, “verileri analiz etme ve yorumlama” ve “öğrenci hakkında dönüt verme” boyutlarında yeterli oldukları sonucuna varılmıştır. “Sonuçlara göre süreci gözden geçirme” boyutunda ise orta düzeyde yeterli oldukları sonucu elde edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Şahin ve Ersoy (2009) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Ölçeklere verilen cevapların “kısmen yeterli” ve “yeterli” düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Güneş (2007) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yeterliklerinin istenilen düzeyde yüksek olmadığını ve bu konuda öğretmenlik için beklenen becerileri tam olarak kazanamadıklarını belirtmektedir. Gelbal ve Kellecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin ölçme değerlendirmede kendilerini geleneksel sınav türünde yeterli gördüklerini, diğer yöntemlerde ise kendilerini orta seviyede yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Birgin ve Gürbüz (2008) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yarısında fazlasının kendisini ölçme değerlendirme konusunda yeterli gördüklerini, kendilerini yetersiz olarak görenlerin ise performans değerlendirme, test hazırlama, portfolyo düzenleme gibi konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Gül (2011) tarafından öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme konusunda orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna varılmaktadır. Özgül ve Kangalgil (2018) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada verilen cevaplar dikkate alındığında, öğretmenlerin orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Yaralı (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının temel kavramlar boyutunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri, ölçme teknikleri ve istatistiksel çözümleme ve raporlama alt boyutlarında ise kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri ifade edilmektedir. Karaca (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterlikleri üzerinde durulmuştur. Araştırmadaki puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin orta düzeyde ölçme-değerlendirme yeteneklerine sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yüksek düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Başkonuş (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin genel olarak yeterli düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme öz-yeterlilikleri faktörleri için cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığı diğer bir bulgudur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulgu farklı araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Şahin ve Ersoy (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirtilmektedir. Azrak (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları

alt boyutları olan “uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme”, “uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirme”, “ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme”, “öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanma”, “öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma” ve “ölçme ve değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki bulunamadığı belirtilmektedir. Benzer bir şekilde Erdoğan ve Kurt (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirtilmektedir. Yaralı (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgulanmıştır. Başkonuş (2018) yaptığı araştırmada genel olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Güneş (2007) ve Uyanık, Erdoğan ve Uyar (2018) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu bulgular, kullandıkları ölçme aracının farklı alt boyutları ve özellikleri ölçüyor olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme öz-yeterliklerinin faktörleri için medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Güneş (2007) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini üzerinde çalışmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir. Bu durum genel olarak öğretmenlerin medeni durumunun ölçme ve değerlendirme yeteneği üzerinde bir etkisinin bulunmadığının göstergesidir. Araştırmaların sonucuna göre ölçme ve değerlendirme yeterliliğinin medeni durumdan etkilenmediği söylenebilir.

Katılımcıların eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre “verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe lisansüstü eğitime sahip olanların lehine anlamlı farklılık oluşturduğu elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bulgu farklı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Baş ve Beyhan (2016) tarafından ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir araştırmada ise Özenç (2013), sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin,

almayan öğretmenlere göre ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ergül (2019) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre bütün faktörlerde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç, konu ile ilgili yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Güneş (2007) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin meslekte görev yapma süreleri arttıkça, ölçme ve değerlendirme yeterlilik algılarının da artmakta olduğu ifade edilmektedir. Baş ve Beyhan (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algılarıyla mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılığın bulunduğu sonucuna varılmıştır. Özgenç (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirtilmektedir. Duran (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmada öz-yeterlilik durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmada öz-yeterlilik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde Başkonuş (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğunu belirtmektedir.

Öneriler

Ölçme ve değerlendirme kavramları gerek öğrencilerin doğru yönlendirilmesi gerekse eğitim sisteminin amaçlarına ulaşılması bakımından çok önemlidir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki yeterliklerinin belirlenmesi, eksikliklerinin saptanıp gerekli becerilerin kazandırılması açısından büyük öneme sahiptir.

Bu çalışma bağlamında öğretmenler kendilerini ölçme değerlendirme konusunda orta düzeyde yeterli ve yeterli olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Fakat ölçme ve değerlendirmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kendilerini bir uzman olarak yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu konuda MEB bünyesinde gerçekleştirilebilecek bir çalışma ile öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri belirlenip gerekli hizmetçi eğitimin sıklıkla uygulanması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki gelişimleri sadece hizmet içi eğitim vasıtasıyla değil, aynı zamanda süreç içerisinde sürekli olarak kendilerini geliştirebilecek bir sistem vasıtasıyla gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin

sürekli olarak kendilerini geliştirebilmek ve eksik yönlerini kapatabilmek için destek alabileceği ölçme ve değerlendirme danışma merkezleri kurulması önerilmektedir.

Çalışmada lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin özellikle eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmaları için teşvik edilmeleri önerilmektedir.

Mesleki kıdem arttıkça ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özellikle mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler için ölçme ve değerlendirmenin önemi hakkında çeşitli seminerler ve eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir. Böylece mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin bu konuda farkındalık geliştirmesi sağlanabilir.

Bu araştırma nicel olarak yapılandırılmıştır. Dolayısıyla konuya bir bütün olarak bakmada sınırlı kalabilmektedir. Bu sebeple benzer amaçla nitel bir çalışma yürütülmesi, konunun ayrıntılı incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, lisedeki bütün branşlar bazında çalışma yapılabilir. Böylece bütün branşlardaki öğretmenlerin ayrı ayrı ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aktaş, M., & Alıcı, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği'nin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33, 66-73.
- Alabaş, R., & Kamer, S. T. (2007, Kasım 15-17). *Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi: Uygulayıcı görüşlerinin nitel analizi* [Bildiri sunumu]. I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alkan, F. (2012). *Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri (Uşak ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Barçın, İ. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama ve önemseme düzeyleri üzerine bir araştırma (Bitlis İli Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32. <https://doi.org/10.21031/epod.34199>
- Başkonuş, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ilişkin tutum ve yeterliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Birgin, O. (2006, Eylül 4-6). *İlköğretimde portfolyo değerlendirme yönteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Bildiri sunumu] I. Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(9), 1-4. <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000101
- Çalışkan, H. (2013). Development of the measurement and evaluation self-efficacy perception scale and the examination of the status of social studies teachers. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(1), 1003-1008,
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri. Öğretme sanatı* (19. baskı). Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Erdoğdu, M. Y., & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Edge Akademi
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Güneş A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme değerlendirme yeterlikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.
- İşman, A. (2005). *Türkiye’de ölçme ve değerlendirme: Tanımları, uygulamaları, sorunları, çözüm önerileri ve yeni bir model* (Geliştirilmiş 3. baskı). Pegem Akademi.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kuran, K., & Kanathı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Özbaşı, D. (2009). *Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özgül, F., & Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 60-71. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000355
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. In E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (pp. 1-15). Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Gönül Yayıncılık
- Smith, P. L., & Rogan, T.J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Wiley & Son Publishing Inc.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stanford, P., & Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 18-22. <https://doi.org/10.1177/004005990503700402>
- Şahin, Ç., & Ersoy, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-209
- Uyanık, G. K., Erdoğan, D. G., & Uyar, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme öz yeterlik algıları ile öğretim yöntem-tekniklerine yönelik tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 7(3), 92-101.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaman, S., & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001224
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 487-504. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304650>

Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.

Extended Abstract

Measurement and evaluation is a system that is used to determine the level of learning of students and as a result, provides feedback to authorized people about the effectiveness of education (Yaman & Karamustafaoğlu, 2011). The existence of measurement and evaluation can be mentioned in all stages of the education system (Yaşar, 2014). Assessment and evaluation are important in that they include activities where teachers can obtain information to change or improve their teaching strategies (Boston, 2002). In a training program, it is important to determine the level of achievement of predetermined gains and to achieve the desired level of success. The development of students' knowledge and skills takes place with the help of measurement and evaluation practices during the education (Karadüz, 2009). It has an important place in monitoring the cognitive emotional and psychomotor behaviors of the students, determining the learning deficiencies and taking necessary measures, motivating the students who are successful in their lessons and evaluating the teachers themselves (Semerci, 2007). By looking at the results of measurement and evaluation, it can be ensured that various measures are taken regarding the education process and the teaching methods are rearranged according to the need. Therefore, it can be explained as the decision making situation about where the job is in the training process, what the results are and whether they are successful or not (Uysal, Öztürk & Döş, 2013).

When the studies conducted on the subject are examined, the absence of research conducted for teachers working in high schools is another factor that constitutes the importance of the research. In addition, the subject of measurement and evaluation, which is very important for the education system and the future of students, is a subject that must be studied repeatedly. In this context, research is important in terms of providing current information for researchers and contributing to the field.

The present study was aimed to examine the self-efficacy of high school teachers for measurement and evaluation. In line with this purpose, "What is the level of self-efficacy of teachers working in high schools for measurement and evaluation, and do their self-efficacy for measurement and evaluation differ according to some variables (gender, marital status, educational status, professional seniority)?" answers were sought.

This study was carried out in accordance with the "survey model". The survey model is a research model designed to determine the characteristics or views of the participants, such as their interests, abilities and skills (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel 2012). The study group of this research consists of teachers working in high schools in Sivas city center (n = 348). Data collection from

the study group was carried out by simple random sampling method. In this sampling method, all elements in the universe have equal chances to be selected for sampling (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel 2012). In this research, “measurement and evaluation self-efficacy perception scale” was used as a data collection tool. The scale was developed by Çalışkan (2013).

The data collected from the participants were analyzed through data analysis programs. The data were first evaluated for normal distribution and multiple normal distribution. It was observed that the kurtosis and skewness values of the data ranged between +1.5 and -1.5. This is an indication that the data is normally distributed. In line with these results, it was thought that using parametric analyzes in the research may yield more justified results. Independent groups t-test was used for participants' gender, educational status and marital status variables, and ANOVA test was applied for variables of professional seniority. Scheffe test was used to determine the source of the difference in the F values that were significant.

As a result of the research, it has been found that there is a significant difference in the self-efficacy of the teachers working in high schools according to gender and marital status variable. It is seen that there is a significant difference in favor of the teachers who have postgraduate education in the factor of “analyzing and interpreting the data” according to the educational status variable and finally, there is a significant difference in all factors according to the professional seniority variable.

The concepts of measurement and evaluation are very important in terms of directing students and reaching the goals of the education system. Determining the competencies of teachers on this subject is of great importance in terms of determining their deficiencies and gaining the necessary skills. In the context of this study, it is concluded that teachers see themselves as moderately sufficient and sufficient in measuring and evaluating themselves. However, given the importance of measurement and evaluation, teachers need to train themselves as experts. With a study that can be carried out within the Ministry of National Education, it is recommended that teachers' deficiencies in this matter are determined and the necessary maid training is frequently implemented. In addition, teachers should be able to make progress in measurement and evaluation not only through in-service training but also through a system that can continuously improve themselves in the process. In this regard, it is recommended to establish measurement and assessment centers where teachers can get support in order to improve themselves continuously and to catch up with the shortcomings. This research is limited to the opinions of high school teachers participating in the study. It was assumed that the participants answered the scale questions sincerely and sincerely.

Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ergün Yurtbakan*, Salih Akyıldız**

Makale Geliş Tarihi: 19/02/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/05/2020

DOI: 10.35675/befdergi.686853

Öz

Çalışmada aile okul algısı ve katılımı ölçeği geliştirmek amaçlanmaktadır. Ölçek Trabzon'un 4 ilçesinden uygun örnekleme yolu ile seçilen 319 ebeveyne uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 26 sorudan oluşan ölçeğin 4 boyutta toplandığı görülmüştür. Toplam Cronbach's Alpha katsayısı 0.907 bulunan ölçeğin faktörlerinin α değerleri 0.723 ile 0.866 arasında değişmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testi sonucu geçerli ve güvenilir 26 maddeden oluşan 4 faktörlü ölçek elde edilmiştir (KMO= .891; Bartlett testi değeri $\chi^2=3890.110$; $sd=325$, $p=.000$). Testler sonucu geçerli ve güvenilir 26 maddeden oluşan 4 faktörlü ölçek elde edilmiştir. Ailelerin okul algılarını ve katılımlarını tek seferde ölçmeye yarayan ölçek sayesinde ailelerin okul algılarında ve katılımlarında demografik özelliklerinin etkisi incelenebilir.


Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, okul algısı, ölçek

Family School Perception and Involvement Scale: A Validity and Reliability Study

Abstract

The present study was aimed to develop a scale of family school perception and involvement. The scale was applied to 319 parents selected with convenience sampling from 4 districts of Trabzon. As a result of the exploratory factor analysis, it was observed that the scale consisting of 26 questions was collected in 4 dimensions. The alpha values of the factors of the scale with a total Cronbach's Alpha coefficient of 0.907 range from 0.723 to 0.866. Result of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's test a 4-factor scale consisting of 26 valid and reliable items was obtained (KMO= .891; Bartlett's test value $\chi^2=3890.110$; $sd=325$, $p=.000$). As a result of the tests, a 4-factor scale consisting of 26 valid and reliable items was obtained. Thanks to the scale that measures families' school perceptions and involvement at one time, the effect of demographic characteristics on families' school perceptions and involvement can be examined.

Keywords: Family involvement, school perception, scale

* Milli Eğitim Bakanlığı, Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler İlkokulu, Trabzon, Türkiye, gamsiz6436@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8811-6320 

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, sakyildiz61@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8569-7411 

Giriş

Eğitim kalitesinin yükselmesinde kullanabilecek en önemli stratejilerden biri de ailelerin eğitime dahil edilmesidir (Lindberg & Demircan, 2013). Ailelerin; iyi anne babalık, ödevlere yardımcı olma gibi evin dışında; okulun hedeflerini belirleme, hedefler için okul aile dayanışması yapma, okulda düzenlenen etkinliklere katılma, öğretmen ve idare ile iletişim kurma gibi konularda; ailelerin okul yönetimine ve karar verme aşamalarına dahil edilmesi aile katılımı olarak tanımlanmaktadır (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Abouchaar & Desforjes, 2003). Veli, öğrenci, öğretmen ve okula fayda sağlayan aile katılımı (Ertem & Gökalp, 2020); öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Christenson, 2004; Lara & Saracosti, 2019). Akademik alanda öğrencilerin başarılarını arttıran aile katılımı, duygusal alanda öğrencilerin okul motivasyonlarını, tutumlarını arttırmaktadır (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Gonida & Cortina, 2014; Sheldon, 2003). Sosyal alanda ise öğrencilerin uyumsuz davranışlarının, disiplin olaylarının ve okul devamsızlıklarının azalmasına yardımcı olmaktadır (Kotaman, 2008; Sezer, 2017). Bunun yanında aile katılımı öğrenci, aile ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmekte; ailelerin, aile katılım farkındalıklarını ve okul ile işbirliğini arttırmaktadır (Sağlam & Çalışkan, 2017). Bu sayede aileler, çocuklarının eğitimlerine destek olma konusunda özgüven kazanmaktadır.

İlkokul döneminde çocuğu olan ailelerde daha fazla görülen ve sınıf seviyesinin artmasıyla azalan aile katılımı (Jeynes, 2012); velilerin sosyoekonomik düzeylerine, çalışma durumlarına ve öğretmen tutumlarına göre değişiklik göstermektedir (Atakan, 2010; Erdener & Knoepfel, 2018; Ertem & Gökalp, 2020; Kotaman, 2008; Sağlam & Çalışkan, 2017; Sliwka & Istance, 2006). Çalışma saatleri ile okul saatlerinin çakışması (McGhee, 2007), çocuk sayısının fazla olması (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005), ev işlerinin yoğunluğu (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019), aile katılımının gereksiz olduğu düşüncesi (Crites, 2008) gibi etkenler aile katılımını engellemektedir. Bazı aileler ise okulla iletişim kurma çabası içinde olmasına rağmen, öğretmenlerin ve okul idaresinin olumsuz tutumu nedeniyle aile katılımını gerçekleştirilememektedirler. Çünkü öğretmenler ve okul idaresi aile katılımını sadece veli toplantısı olarak görmektedir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Selanik Ay & Aydoğdu, 2016). Halbuki velilerin okulda düzenlenen tüm faaliyetlere katılma isteği, iyi bir okul iklimi için önemlidir (Griffith, 1998). Hatta bu iklimi oluşturmak, sürdürmek, beslemek ve desteklemek için ailelerin öğrencilerle ve okulda görevli personellerle birlikte çalışması gerekmektedir (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Bunun sonucunda ailelerin okulla daha fazla ilgilendikleri görülmektedir (Bryk & diğerleri, 2010). Bu nedenle okullar, bölgelerindeki ailelerin okula katılımlarını geliştirici etkinlikler düzenlemelidir (Berkowitz & diğerleri, 2017). Ailelerin ilgi ve yetenek alanlarından okulda faydalanılabilir, aileler evde ziyaret edilebilir, okulda ailenin de içinde olduğu eğlenceli etkinlikler (oyun şenliği, turnuvalar, bayram kutlamaları, vb.) düzenlenebilir. Bu sayede ailelerin okul algıları da geliştirilebilir.

Etkili eğitimin önemli dinamiklerinden biri olan okullar; veliler öğrenciler ve içinde bulunduğu çevre tarafından farklı algılanabilmektedir. Okullar; öğrencileri koruyan (Yüner & Özdemir, 2017), eğitim-öğretim konusunda ailelerle işbirliği yapan, öğrencilerin tüm gereksinimlerini karşılayan (akademik, kişisel ve toplumsal), öğrencileri geliştiren, amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olan, kendilerini mutlu ve güvenli hissetmelerini sağlayan, içinde bulunduğu toplumun gelişmesine yardımcı olan, toplumu yönlendiren, demokratik ortamlar olarak algılanmaktadır (Ayaydın & Katılmış, 2017; Sarı & Cenkseven, 2008; Sarı, Ötünç & Erceylan, 2007; Yüksel & Hayırsever, 2019). Okul algısı; idareci, öğrenci ve öğretmenler tarafından okulun anlaşılıp anlamlandırılmasına denilmektedir (Öztabak, 2017). Okul algısını okulun fiziki durumu, paydaşların okulda kendilerini nasıl hissettiği ve okulda uygulanan kurallar ve demokrasi hakkındaki gözlemleri etkiler (Çalık, 2008; Yüner & Özdemir, 2017). Bunun yanında okul algıları, öğrencilerin sosyoekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre değişkenlik gösterebilmektedir (Toprakçı & Gülmez, 2018; Voight, Hanson, O'Malley & Adekanye, 2015).

Okul algısı, okula karşı sergilenen davranışların belirleyicisidir (Özdemir & Kalaycı, 2013). Bu nedenle ailelerin, çocuklarını korkmadan güvenle bırakabilecekleri yerler olduğuna inandırılmalı, çocuklarının ilgi ve yetenekleri, bireysel farklılıkları dikkate alınarak, zenginleştirilmiş materyallerle bilişsel ve sosyal gelişimleri desteklenmelidir (Nartgün & Kaya, 2016). Bunun yanı sıra okul-aile toplantıları daha işlevsel hale getirilmeli ve veli eğitimleri verilmelidir (Porsuk & Kunt, 2012). Bu sayede ebeveynlerin okul ile ilgili algıları gelişecek dolayısıyla da okul katılımlarının arttığı ve okulla daha çok işbirliği yaptıkları görülecektir (Griffith, 1997; Kılıç, 2019).

Literatüre bakıldığında okul aile işbirliğini (Alisinanoğlu, Bay & Şimşek, 2014), okul yönetimine aile katılımını (Ergin & Kurum, 2013) ve veli katılımı (Erdener, 2013) aile katılımını belirlemek amaçlı sınırlı sayıda ölçek geliştirildiği görülmektedir (Lindberg & Demircan, 2013; Epstein & diğerleri, 2009). Algı ile ilgili olarak da öğrencilerin okul algısını (Çalık, 2008) ve velilerin okul iklim algısını (Ertem & Gökalp, 2020) ortaya çıkaracak az sayıda ölçek geliştirildiği görülmektedir. Gerek ailelerin okul katılımını gerekse de okul algısını belirlemeye yardımcı olacak ölçeklerin az olmasının yanında ailelerin, okul katılımlarını ve algılarını birlikte değerlendirmeye yardımcı olacak ölçeğin bulunmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu önemle çalışmada ailelerin okul algısı ve katılımlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma; ailelerin okul algılarını ve katılımlarını belirlemeye yardımcı güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Genel tarama modeli, çok elemanlı bir evrenin tamamının ya da evrenden alınan bir grup örnek veya örneklemeden yararlanarak genel bir yargıya

ulaşmak için kullanılmaktadır (Karasar 2016). Bu bağlamda ailelerin okul algılarını ve katılımlarını belirlemede kullanılacak ölçek geliştirilirken evrenden bir grup örneklem alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya uygun örnekleme yolu ile dahil edilen 319 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlere ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	257	80.6
Erkek	62	19.4
Mesleği		
Çalışmıyor	160	50.2
İşçi	39	12.2
Serbest Meslek	22	6.9
Memur	59	18.5
Diğer	39	12.2
Eğitim Durumu		
İlkokul	44	13.8
Ortaokul	56	17.6
Lise	94	29.5
Üniversite	25	39.1
Çocuğunun Okuduğu Sınıf		
1. sınıf	107	33.5
2. sınıf	55	17.2
3. sınıf	76	23.8
4. sınıf	81	25.4
Okul Ziyaret Sıklığı		
Dönemde 1 kez	27	8.5
Ayda 1 kez	107	33.5
2 haftada 1 kez	49	15.4
Haftada 1-2 kez	60	18.8
Her gün	76	23.8
Gelir Düzeyi		
Düşük	31	9.7
Orta	269	84.3
Yüksek	19	6.0
Toplam	319	100.0

Çalışmaya dahil edilen ebeveynlerin %80.6’sı kadın, %19.4’ü erkektir. Ebeveynlerin %39.1’inin üniversite, %29.5’inin lise, %21.3’ünün lisans, %17.6’sının ortaokul, %13.8’inin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %50.2’sinin

çalışmadığı, %18.5'inin memur, %12.2'sinin işçi olduğu, %12.2'sinin diğer meslek grubuna ait olduğu ve %6.9'unun serbest meslek yaptığı görülmektedir. Ebeveynlerin %84.3'ünün orta, %9.1'inin düşük, %6.0'ının yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülürken, %0.6'sının gelirinin olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının %33.5'i 1. sınıfta, %25.4'ü 4. sınıfta, %23.8'i 3. sınıfta ve %17.2'si 2. sınıfta öğrenim görmektedir. Ebeveynlerden %33.5'inin okulu ayda 1 kez, %23.8'inin her gün, %18.8'inin haftada 1-2 kez, %15.4'ünün 2 haftada 1 kez, %8.5'inin dönemde 1 kez ziyaret ettiği tespit edilmiştir.

Veri toplama aracı

Çalışma için veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında toplanmıştır. Ölçeğin hazırlanma aşamasında; öncelikle madde havuzu oluşturulmuş, sonra uzman görüşü alınmış, daha sonra pilot çalışma yapılmış, en sonunda geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir (Bozdoğan & Öztürk, 2008; Bozdoğan, 2009). Madde havuzu oluşturulurken aile katılımı ve okul algısı ile ilgili literatür okunmuş, aile katılımı ve okul algısı ile ilgili ölçekler incelenmiştir (Alisinoğlu, Bay & Şimşek, 2014; Çalık, 2008; Ergin & Kurum, 2013; Ertem & Gökalp, 2020; Lindberg & Demircan, 2013). Daha sonra ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği için alınması gereken uzman görüşü (Kline, 2011), daha önce ölçek geliştirme çalışmaları yapmış hem 2 konu alanı (program geliştirme ve hayat bilgisi uzmanlık alanı) hem de 1 ölçme değerlendirme (kimya eğitimi alanı) uzmanından alınmıştır. Uzmanlara gönderilen taslak ölçekteki maddeler; aile okul algısı, öğrenci gelişimi, ebeveyn gelişimi ve aile katılımındaki engeller faktörlerine göre yazılmıştır. Maddelerin, faktörle ilişkisini inceleyen uzmanlar, 56 maddelik taslak ölçekten 10 maddeyi faktörlerle ilişkisi olmadığı gerekçesiyle çıkarılmasını istemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 46 maddeye düşürülen taslak ölçek “Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde 5’li likert biçiminde düzenlenerek pilot uygulama hazır hale getirilmiştir. Pilot çalışma olarak Trabzon’un Ortahisar ilçesindeki bir okulun bir sınıfındaki 20 öğrenci velisine uygulanmıştır. Ebeveynler tarafından anlaşıldığı ifade edilen ölçek, çalışma grubuna uygulanmak üzere internet ortamına aktarılmış, öğretmenlere veli gruplarına dağıtılmak üzere mail ve sosyal medya programlar aracılığı (Whatsapp, instagram, facebook) ile gönderilen ölçekteki veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının aralık ayında toplanmıştır. Öğretmenlerle paylaşılan ölçek, daha önce öğretmenler tarafından oluşturulan veli whatsapp gruplarına gönderilmiş ve tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak veliler tarafından sanal ortamda doldurulmuştur. Aynı velilerin ölçeği 1’den fazla doldurmasının önüne geçmek için cevaplar 1 ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uygun davranılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma grubundan edinilen verilerin yeterlilik düzeyini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi (Tavşancıl, 2002), verilerin fazla değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermek için de Bartlett’s testi yapılmıştır (Otrar, Gülten,

Özkan, 2012). Test sonuçlarına göre; KMO= .891; Bartlett testi değeri $\chi^2=3890.110$; $sd=325$ ($p=.000$) elde edilmiş, verilerin normal dağılımdan geldiği görülmüş, yorumlanabileceği düşünülmüştür. Verilerin faktör analizine uygunluğu Bartlett testinin anlamlı olmasına ($p<.05$) ve KMO'nun 0.60'dan büyük olmasına bağlıdır (Field, 2009; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Anlamlılığı ve normal dağılımı test edilen ölçeğin yapı geçerliliği ve yapı faktörünün testi için AFA (açımlayıcı faktör analizi) ve Varimax metodu ile döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi, bir özel değişkenin bileşene katkı sağlama derecesi ve veriler içinde bulunan bileşenlerin oluşturulmasıyla ilgilendir. Faktör yüklerinin, işleme alınması için Varimax rotasyonunda 0.30 faktör yüküne sahip olması ve birden fazla faktörde verdiği yüksek değer farkının 0.10'dan fazla olması gerekmektedir. Aksi halde binişik madde olacağı için ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Akdağ, 2011; Comrey & Lee, 1992 akt. Dede & Yaman, 2008; Field, 2002). Ölçeğe 0.30'dan büyük maddeler alınarak 26 maddeye düşürülmüş, 4 faktörden oluşan ölçekteki maddelerin binişik olmadığı görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki olası ilişki ortaya çıkarılmaya ve bundan hareketle faktör bulmaya çalışılırken; doğrulayıcı faktör analizinde, değişkenler arasında belirli bir ilişki ya da kuramın test edilmesi amaçlanmaktadır (Altunışık, Coşkun Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2014; Büyüköztürk, 2003; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Ayrıca DFA yurtdışında geliştirilen ölçeklerin uyarlanması sıklıkla kullanılan bir analizdir ve önceden yapı geçerliliği denenmiş olan bir ölçeğin yapısının uyarlanmak istenen dil ve kültürde korunup korunmadığını test etmek için yapılır (Seçer, 2015). Ölçeğin ilk defa geliştirilen bir ölçek olması sebebi ile DFA yapılmamıştır.

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha; okul algısı .836, öğrenci gelişimi .866, veli gelişimi .852, aile katılımı .723 ve toplam .907 olarak bulunmuştur. Ölçeklerde güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değerinin 0.60 ile 0.80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Bu bağlamda geliştirilen aile okul algısı ve katılımı ölçeğinin aile katılımı alt boyutu orta diğer alt boyutları ile birlikte ölçeğin yüksek güvenilir olduğu görülmektedir.

Bulgular ve Yorum

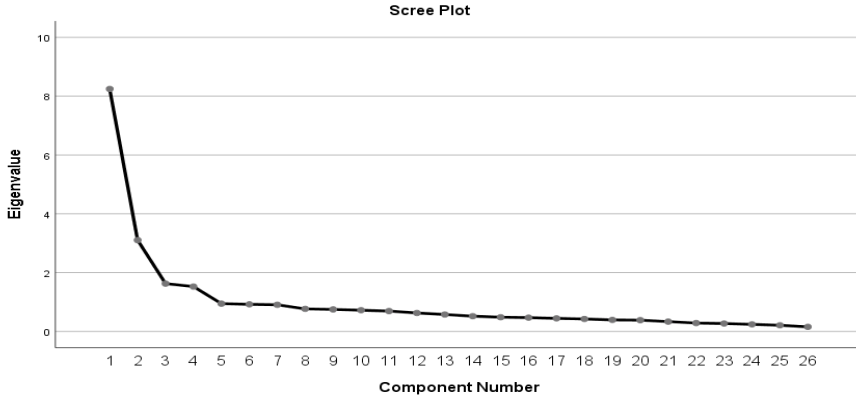
Çalışmanın bu bölümünde, geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli olma düzeyinin ortaya çıkarılma sürecine değinilmiştir.

Faktör analiziyle ilgili elde edilen bulgular ve açıklanan varyans Tablo 2'de gösterilmiştir (Bknz. Tablo 2).

Tablo 2.
Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
1	8,247	31,718	31,718	8,247	31,718	31,718	4,263	16,398	16,398
2	3,104	11,940	43,658	3,104	11,940	43,658	4,106	15,791	32,188
3	1,625	6,249	49,907	1,625	6,249	49,907	3,809	14,651	46,839
4	1,525	5,864	55,771	1,525	5,864	55,771	2,322	8,932	55,771
5	,945	3,634	59,405						
6	,921	3,543	62,948						
7	,906	3,485	66,433						
8	,766	2,947	69,380						
9	,748	2,876	72,256						
10	,721	2,772	75,027						
11	,692	2,660	77,688						
12	,627	2,411	80,098						
13	,575	2,211	82,309						
14	,518	1,993	84,302						
15	,483	1,859	86,161						
16	,468	1,800	87,962						
17	,444	1,709	89,671						
18	,423	1,626	91,297						
19	,392	1,507	92,803						
20	,382	1,470	94,273						
21	,333	1,283	95,556						
22	,284	1,093	96,648						
23	,268	1,032	97,681						
24	,240	,922	98,602						
25	,208	,801	99,403						
26	,155	,597	100,000						

Analizler sonucunda ölçeğin 26 maddeden oluştuğu ve 4 faktörde toplandığı görülmektedir. Faktörlerin birincisinin toplam varyansın %16.398'ini, ikincisinin %15.791'ini, üçüncüsünün %14.651'ini ve sonuncusunun da %8.932'sini oluşturduğu; bu dört faktörün de ölçeğin toplam varyansının %55.771'ini oluşturduğu görülmektedir. Kline (1994) açıklanan toplam varyansın %40 oranında olması gerektiğini ifade etmektedir.



Şekil 1. Yamaç eğim grafiği

AFA sonucunda ölçekte bulunan 46 maddeden 20'sinin faktör yükü .30'dan düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde bir maddenin yükünün en az .30 olması gerekmektedir (Kalaycı, 2009). Ölçeğin kaç maddeden oluştuğunu ve kaç faktörden oluştuğunu görmek için Yamaç Eğim Grafiğine (ScreePlot) bakılmıştır ve sonuçlar şekil 1'de gösterilmiştir. Yamaç Eğim Grafiği'nde ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin boyutları adlandırılırken daha önce geliştirilen ölçekler incelenmiş ve okul algısı ve okul katılımı boyutları bu ölçeklerden alınmış, öğrenci ve veli gelişimi boyutu ise maddelerin öğrenci ve velilere fayda sağlıyor olması nedeni ile verilmiştir.

Tablo 3.

Faktör Analizi Sonrasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Component			
	1	2	3	4
10 Okul eğitim-öğretim hakkında yol gösterir.	.849			
7 Okul saygın bir kurumdur.	.810			
15 Okul, hakkında güzel düşünceler beslediğim yerdir.	.721			
14 Okul; öğretmen, öğrenci, veli ve topluma yönelik eğitsel faaliyetlerin düzenlendiği önemli bir kurumdur.	.691			

9	Okul öğrenci başarısı için işbirliğine ihtiyaç duyar.	,642
11	Okul, eğitim-öğretim sürecine öğretmen ve öğrencilerin yanında aileleri ve çevreyi de dahil eder.	,602
2	Okul, eğitimin tüm paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli) gelişim merkezidir.	,577
17	Okul, öğrencilerin daha başarılı olması için sık sık eğitim-öğretim faaliyetleri düzenleyen bir kurumdur.	,549
28	Öğrencinin özgüveninin artması için okul ziyareti gereklidir.	,810
27	Öğrencinin okulda daha mutlu olması için veli ziyareti gereklidir.	,801
29	Öğrencinin sosyal becerilerinin gelişmesinde okul ziyareti önemlidir.	,769
24	Velinin okulu ziyaret etme sıklığı çocuğun okula gitme isteğini artırır.	,710
30	Öğrencinin, öğretmenini önemsemesi için velisinin okulu sık sık ziyaret etmesi gerekir.	,664
26	Çocuğun okuldaki uyumsuz davranışlar sergilemesinin nedeni, velisinin okulu az ziyaret etmesidir.	,617
25	Velinin okul ziyaret sıklığı, çocuğunun başarısını etkiler.	,521
31	Okulda düzenlenen faaliyetler sayesinde çocuğumun okuldaki durumundan daha iyi haberdar olurum.	,712
34	Velinin eğitim-öğretim farkındalığının artmasında, okulda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri önemlidir.	,671
32	Okulda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleri sayesinde, çocuğuma uyumsuz davranışlarında nasıl davranmam gerektiğini daha iyi öğrenirim.	,670
33	Okulda düzenlenen faaliyetler veli ve öğretmen arasındaki iletişimin güçlenmesinde önemlidir.	,669
35	Okul idaresi ile veli arasındaki iletişimin kalitesi, ortak düzenledikleri faaliyetlere bağlıdır.	,668
37	Okulda düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetlerinin işe yararlılığı, velilerin daha sonraki faaliyetlere katılma isteğinde etkilidir.	,622
38	Veliler arasındaki etkili iletişimin kurulmasında okulda düzenlenen faaliyetler önemlidir.	,607
45	Okul idaresinin veliye karşı tutumu, velinin okul ziyareti sıklığını etkiler.	,793
42	Öğretmenin, veliye karşı tutumu okul ziyaretinde önemlidir.	,644
44	Okulda düzenlenen faaliyetlerin sıklığı, okul ziyaretinde önemli rol oynar.	,617

46	Veliler arası iletişimin gücü okul ziyaretini etkiler.	,525
----	--	------

Maddelerin faktör yükleri 0.30'dan büyük olanları alınmış olması nedeniyle Tablo 2'de bu değer altındaki maddeler gösterilmemiştir. Ayrıca maddelerin iki faktörden de yük alanlarından 0.10'dan büyük olmasına dikkat edilerek, madde hangi faktörde yüksek değerli ise o faktörün altında gösterilmiştir. Elde edilen maddelerin hangi faktörde bulunduğu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Analiz Sonucu Oluşan Faktörler ve Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Maddeler
Okul algısı	8 madde	2, 7, 9, 10,11, 14, 15, 17
Öğrenci gelişimi	7 madde	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Ebeveyn gelişimi	7 madde	31, 32, 33, 34, 35, 37, 38
Okul katılımındaki engeller	4 madde	42, 44, 45, 46

Dört faktörden oluşan ölçeğin birinci faktörü okul algısı 8 maddeden (2, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17. maddeler), ikinci faktörü öğrenci gelişimi 7 maddeden (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. maddeler), üçüncü faktörü ebeveyn gelişimi 7 maddeden (31, 32, 33, 34, 35, 37, 38. maddeler) ve son faktörü okul katılımı 4 maddeden (42, 44, 45, 46. maddeler) oluşmaktadır. Hiç ters maddesi olmayan ölçek son haliyle 26 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 5.

Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişisiz T Testi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Alt %27 Grup n= 180		Üst %27 Grup n= 180		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Okul Algısı	M2	3,56	0,98	5,00	0,00	13,41	,000**	,306
	M7	4,52	0,90	5,00	0,00	4,89	,000**	,348
	M9	4,24	1,11	5,00	0,00	6,28	,000**	,379
	M10	4,44	0,83	5,00	0,00	6,27	,000**	,370
	M11	3,65	1,01	5,00	0,00	12,32	,000**	,382
	M14	3,53	0,76	5,00	0,00	17,82	,000**	,427
	M15	3,97	0,88	5,00	0,00	10,77	,000**	,399
	M17	3,13	0,88	5,00	0,00	19,53	,000**	,483
Öğrenci Gelişimi	M24	2,38	0,81	5,00	0,00	29,80	,000**	,576
	M25	2,03	0,91	5,00	0,00	30,10	,000**	,423
	M26	1,00	0,00	4,61	0,59	56,13	,000**	,469
	M27	2,20	0,79	5,00	0,00	32,40	,000**	,670
	M28	2,25	0,85	5,00	0,00	29,70	,000**	,681

	M29	2,03	0,87	5,00	0,00	31,47	.000**	,680
	M30	1,20	0,40	5,00	0,00	85,90	.000**	,538
	M31	2,47	0,82	5,00	0,00	28,462	.000**	,490
	M32	2,81	0,75	5,00	0,00	26,694	.000**	,588
Ebeveyn Gelişimi	M33	3,59	0,87	5,00	0,00	17,075	.000**	,578
	M34	3,05	0,80	5,00	0,00	22,446	.000**	,621
	M35	2,41	0,81	5,00	0,00	29,251	.000**	,557
	M37	2,60	0,97	5,00	0,00	22,818	.000**	,520
	M38	2,87	0,99	5,00	0,00	19,899	.000**	,644
	M42	2,66	1,123	5,00	0,00	19,298	.000**	,372
Okul Katılımındaki Engeller	M44	2,02	0,93	5,00	0,00	29,295	.000**	,537
	M45	2,09	0,92	5,00	0,00	29,039	.000**	,454
	M46	2,97	1,05	5,00	0,00	17,744	.000**	,541

**p<0,01

Tablo 5'te %27 alt ve üst grup puanları arasında farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları görülmektedir. Teste göre puanların 4.89 ile 85.90 arasında değişkenlik gösterdiği fakat her bir maddenin anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Ölçeğin madde toplam korelasyon puanlarının ise 0.306 ile 0.681 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin maddelerinde herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada ailelerin okul algılarını ve katılımlarını belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve 56 maddeden oluşan ölçek, daha önce çok sayıda ölçek geliştirme çalışması yapan 3 konu alanı uzmanının (öğretim programı, hayat bilgisi, ölçme değerlendirme uzmanı) görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği açısından konu ile ilgili olmadığı düşünülen 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 46 maddeden oluşan ölçek, öğrenci ailelerine uygulanmıştır. Faktör analizinden sonra ölçekte kalan 26 madde 4 faktörde toplanmıştır. Faktörlerin birincisi olan okul algısı 8, öğrenci gelişimi ve ebeveyn gelişimi olan ikinci ve üçüncü faktör 7, son faktör olan aile katılımındaki engeller 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği, tüm alt boyutlarda Cronbach's Alpha değeri ile hesaplanmıştır.

Analizler sonucunda aile okul algısı ve katılımı ölçeğinin 4 faktörün eigen değerine göre toplam varyansın %55.771 olduğu, maddelerin ayırıcı olduğu ise Varimax dik döndürme tekniği ile belirlenmiştir ve maddelerin yüklerinin 0.521-0.810 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörlerden birincisi olan okul algısı faktörü toplam varyansın %16.398'ini, öğrenci gelişimi faktörü %15.791'ini, ebeveyn gelişimi faktörü %14.651'ini ve okul katılımındaki engeller faktörü %8.932'sini; bu dört faktör de ölçeğin toplam varyansının %55.771'ini oluşturmaktadır. Ergin ve Kurum'un, (2013) 3 faktörlü okul yönetimine katılım ölçeğinde; okul toplum işbirliği faktörünün %24.963'ünü, okulun rolü faktörünün %19.905'ini, ailenin rolü

faktörünün %19.487'sini, bu üç faktörün de toplam varyansın %56.171'ini oluşturduğu görülmüştür. Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, (2014) okul aile işbirliği ölçeğinde açıklanam toplam varyans %63'tür (eğitim, duyuru panoları ve yazışmalara yönelik çalışmalar faktör %21.67, ev ziyaretleri ve ailenin eğitim etkinliklerine katılımına ilişkin çalışmalar %16.58, çocuğu tanımaya ve aileleri toplantılardan haberdar etmeye yönelik çalışmalar %13.80 ve etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalar %10.94). Ertem ve Gökalp'in, (2017) okul iklimi algısı ölçeğinde toplam varyansın %51.68 (okuldaki fiziki şartlara ilişkin düşünceler % 15.26, öğretmenlere ilişkin düşünceler % 11.3, okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin düşünceler %10.5, okul ile ilgili duygular % 7.7, derse ilişkin düşünceler %6.7) olduğu görülmektedir. Bu anlamda geliştirilen okul algısı ve aile katılımı ile ilgili ölçeklerin toplam varyansının %51-57 arasında değiştiği görülmektedir.

Analizler sonucunda elde edilen 26 soruluk 4 faktörlü ölçek ve faktörlerin altındaki maddelere bakıldığında; faktörlerin, okul algısı 8 madde, öğrenci gelişimi 7 madde, ebeveyn gelişimi 7 madde ve okul katılımındaki engeller 4 madde alt boyut olarak adlandırılmıştır. Epstein ve arkadaşları tarafından geliştirilen Lindberg ve Demircan, (2013) tarafından uyarlama çalışması yapılan aile katılımı ölçeği ise orijinal hali 8 boyutlu iken uyarlama çalışması sonrası 7 boyuta düşmüştür. Bu boyutlar; anne babaların okul katılımına yönelik tutumları, evde aile katılımı, okulda aile katılımı, anne babalara göre okulda aile katılımı etkinlikleri, anne-babalara göre okuldan eve dönük tüm iletişimlerin sıklığı, anne-babaların öğrencinin sorumlulukları ile ilgili bildirimleri, anne-babalara göre öğrencinin destek ve yönlendirme ihtiyacıdır. Epstein (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Erdener (2013) tarafından yapılan veli katılımı ölçeği ise; ebeveynlik, evde öğrenme, okul etkileşimleri ve karar verme olmak üzere 4 boyuta sahiptir. Ergin ve Kurum'a, (2013) ait okul yönetimine katılım ölçeği; okul toplum işbirliği, okulun rolü, ailenin rolü olmak üzere 3 boyutta toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, (2014) tarafından geliştirilen okul aile işbirliği ölçeği; eğitim, duyuru panoları ve yazışmalara yönelik çalışmalar, ev ziyaretleri ve ailenin eğitim etkinliklerine katılımına ilişkin çalışmalar, çocuğu tanımaya ve aileleri toplantılardan haberdar etmeye yönelik çalışmalar ve etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalar olmak üzere 5 faktörde 21 sorudan oluşmaktadır. Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyum çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan velilerin okul iklimi algısı ölçeği; okuldaki fiziksel şartlara ilişkin düşünceler, öğretmenlere ilişkin düşünceler, okuldaki demokrasiye ve kurallara ilişkin düşünceler, okulla ilgili duygular, derse ilişkin düşünceler olmak üzere 22 sorudan oluşan 5 faktörlü bir ölçektir. Gerek veli katılımı gerekse okul algısı ile ilgili yapılan ölçek çalışmalarının 21-33 sorudan oluştuğu ve 3-5 boyutlu olduğu ve boyutlarının farklı isimlerden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmadaki ölçeğin boyutlarının farklı adlandırılmasının nedeni boyutları oluşturan maddelerin içerikleridir. Çünkü ölçeklerde boyutlar oluşturulurken maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulur (Kalaycı, 2009).

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve okul algısı alt boyutu 0.836, öğrenci gelişimi alt boyutu 0.866, veli gelişimi alt boyutu 0.852, aile katılımındaki engeller alt boyutu ise 0.723 olan ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .907 olduğu belirlenmiş ve tüm alt boyutlarının güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Lindberg ve Demircan'ın, (2013) aile katılımı ölçeğinde Cronbach alpha değerinin 0.84, Erdener'in, (2013) Türkçe'ye uyarladığı veli katılımı ölçeği Cronbach alpha değerinin .934, Ergin ve Kurum'a, (2013) ait okul yönetimine katılım ölçeğinin Cronbach alpha değerinin .935, Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, (2014) okul aile işbirliği ölçeğinin Cronbach alpha değerinin .93, Ertem ve Gökalp'in, (2017) okul iklimi algısı ölçeğinin Cronbach alpha değerinin .83 olduğu görülmüştür. Hem aile katılımı hem de okula algısı ile ilgili ölçeklerin Cronbach alpha değerlerinin .83 ile .94 arasında yer aldığı görülmektedir.

Ailelerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, eğitim durumu, meslek, gelir durumu, yaşadığı bölge ve yerleşim yeri, okul ziyaret sıklığı, çocuk sayısı, çocuğunun sınıf düzeyi, çocuğunun bulunduğu eğitim kademesi) okul algıları ve aile katılımında ne derece etkili olduğunu belirlemek amaçlı kullanılabilir. Elde edilen sonuçlar ışığında okul yöneticileri ve çalışanlarının aile algı ve katılımlarını arttırmak için yapabilecekleri konusunda yol gösterici olabilir. Ayrıca ailelerin okul ile birlikte düzenledikleri etkinliklerin, onların okul algısında ve katılımında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığını belirlemek amaçlı deneysel çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca ölçek kullanılarak aile katılımının ve okul algısının öğrencilerin okula devam-devamsızlık durumlarında, okul başarısında, disiplin sorunlarında, sosyal ilişkilerinde ne kadar etkili olduğunu görmek amaçlı kullanılabilir. Etkili olması halinde ailelerin eğitimde ne kadar önemli olduklarını görmelerine ve okulla olan işbirlikleri artırmalarına yardımcı olabilir. Ölçek kullanılarak, ailelerin okul algısı ve katılımlarının okul iklimini yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Çalışmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında toplanmıştır ve çalışma boyunca tüm etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Akdağ, M. (2011). *SPSS'de istatistiksel analizler*. <https://www.iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc>.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (6. baskı)*. Sakarya Kitabevi.

- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ayaydın, Y. & Katılmış, A. (2017). Okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin velilerin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-28.
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L. & Benbenishty, R. (2017). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 1-31.
- Bozdoğan, A. E. (2009). Bir küresel ısınma tutum ölçeği geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitü Dergisi*, 182, 232-247.
- Bozdoğan, A. E. & Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-80.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q. & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Geliştirilmiş 3. baskı*. PegemA Yayınları.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 19-37.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K., Jansorn, N., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S. & Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed.)*. Corwin Press.

- Erdener, M. A. (2013). *Parents' perceptions of their involvement in schooling* (Unpublished doctoral dissertation). University of Clemson, South Carolina.
- Erdener, M. A. & Knoepfel, R. C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 1-13. <https://doi.10.21890/ijres.369197>.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoglu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ergin, D. Y. & Kurum, G. (2013). *Okul yönetimine aile katılımı ölçeğinin geliştirilmesi*. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 6-9 Haziran 2013, Çanakkale.
- Ertem, H. Y. & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35(1), 78-91.
- Field, A. (2002). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. SAGE Publications.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Griffith, J. (1997). Student and parent perceptions of school social environment: are they group based? *The Elementary School Journal*, 99(1), 135-150.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Günay Bilaloğlu, R. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. <https://doi: 10.16986/HUJE.2018043536>.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (4. baskı)*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMood)*, 6(1), 47-8.

- Kılıç, Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve anne-babaların gözünden okul aile işbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 525-558. <https://doi.10.17494/ogusbd.548531>.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Lara, L. & Saracostti, M. (2019) Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10(1464), 1-5. <https://doi:10.3389/fpsyg.2019.01464>.
- Lindberg, N. & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçe'ye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(3), 64-78.
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Otrar, M., Gülten, D. Ç. & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 305-318.
- Özdemir, M. & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Öztabak, M. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 103-124.
- Porsuk, A. & Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 203-218.
- Sağlam, M. & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Selanik Ay, T. & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 562-590. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.04626>.
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 199-219.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sliwka, A. & Istance, D. (2006). Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29-43.
- Sormunen, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Parental perceptions of the roles of home and school in health education for elementary school children in Finland. *Health Promotion International*, 28(2), 244-56. <https://doi.org/10.1093/heapro/das004>.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Toprakçı, E. & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>.
- Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M. & Adekanye, L. (2015). The racial school climate gap: Within-school disparities in students' experiences of safety, support, and connectedness. *American journal of community psychology*, 56(3-4), 252-267. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9751-x>.
- Yüksel, M. & Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 401-434. <https://doi.org/10.30964/auebfd.526881>.
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041-1060.

Extended Abstract

One of the most important strategies that can be used to increase the quality of education is the inclusion of families in education (Lindberg and Demircan, 2013). Family's involvement in decision making processes such as good parenting and helping with the homework outside the house; determining school goals, making school family solidarity for the goals, communicating with the teacher and the administration; inclusion of families in school management and decision making is defined as family involvement (Alisinanoğlu, Bay and Şimşek, 2014; Abouchaar & Desforjes, 2003). Parent, student, teacher, family participation that benefits the school (Ertem ve Gökalp, 2020) supports students' academic, social and emotional development (Christenson, 2004; Lara and Saracostti, 2019).

Schools are perceived as democratic environments (Ayaydın and Katılmış, 2017; Sarı and Cenkseven, 2008; Sarı, Ötünç and Erceylan, 2007; Yüksel and Hayırsever, 2019) that protect students (Yüner and Özdemir, 2017), cooperate with families on education, meet all needs of students (academic, personal and social), develop students, help them achieve their goals, direct society. However, these perceptions differ depending on the socioeconomic status of the students and the level of development of the region where the school is located (Toprakçı and Gülmez, 2018; Voight, Hanson, O'Malley and Adekayne, 2015).

When the related literature is examined, it is seen as a shortcoming that there is not any scale that will help to determine the school attendance and perception of the school, as well as the lack of a scale that will help families to evaluate their school involvement and perceptions together. In this regard, it is aimed to develop the scale of families' school perception and involvement in the research.

319 parents were included through a case study, suitable for a reliable and valid scale development study that helps identify families' perceptions and involvement in the school. Looking at the demographic characteristics of the parents, 80.6% of them are women and 19.4% are men. It is seen that 29.5% of parents are high school, 21.3% are undergraduate, 17.6% are secondary school, 13.8% are primary school, 12.2% are associate degree and 5.6% are graduate. It is seen that 50.2% of the parents do not work, 18.5% are civil servants, 12.2% are workers, 12.2% belong to the other professional group and 6.9% are self-employed. While 84.3% of the parents have medium income, 9.1% have low, and 6.0% have high income, 0.6% have no income. 33.5% of parents' children study in the 1st grade, 25.4% in the 4th grade, 23.8% in the 3rd grade, 17.2% in the 2nd grade. It is ascertained that 33.5% of the parents visit the school once a month, 23.8% every day, 18.8% once or twice a week, 15.4% once in 2 weeks and 8.5% once in a term.

Firstly, an item pool was created at the preparation stage of the scale; and then it was taken from both 2 subject areas and 1 assessment and evaluation specialist who had previously developed scale development studies. As it does not correspond to the

scope, 10 items were removed from the draft scale of 56 items, and the scale with 46 items was arranged and the final version of the pilot implementation was given in the form of a 5-point Likert scale with the choice options like *Strongly Disagree (1)*, *Disagree (2)*, *Neither Agree Nor Disagree (3)*, *Agree(4)*, *Strongly Agree (5)*. It was applied as a pilot study to 20 parents in a class of a school in Trabzon's Ortahisar district. The scale, expressed to be understood by the parents, was transferred to the internet medium to be applied to the study group and sent to the teachers via mail and social media programs to be distributed to the parent groups. The scale distributed to the social groups of the classes created by the teachers from the parents was filled in a virtual environment. Answers are limited to 1 to prevent the same parents from filling the scale more than once.

For the test of the construct validity and structure factor of the scale whose significance and normal distribution were tested, the principal components analysis rotated by EFA (exploratory factor analysis) and Varimax method were performed. Items larger than 0.30 were taken to the scale and decreased to 26 items, and it is seen that items consisting four elements are not cyclical. Confirmatory factor analysis (CFA) was not performed while developing the scale since there was no adaptation study. The reliability of the scale was calculated with the Cronbach's Alpha. Cronbach's Alpha is found to be .836 in school perception, .866 in student development, .852 in parent development, .723 in family involvement and .907 in total.

According to the Eigen value of 4 factors, the total variance of the family perception and involvement scale prepared as a result of the analyzes was 55.771%. The items' being separator was determined by Varimax vertical rotation technique and it was observed that the loads of the items ranged between 0.521-0.810. Considering the factors obtained and the items below; factors such as school perception, student development, parental development and school involvement were named as sub-dimensions. The reliability of the scale was calculated with the Cronbach's Alpha reliability coefficient and school perception sub-dimension was determined as 0.836, student development sub-dimension as 0.866, parent development sub-dimension as 0.852, and obstacles in family involvement sub-dimension as 0.723 and all of its sub-dimensions turned out to be reliable. The significance of each item between the 27% lower and upper groups was tested by independent t-test and it is assumed that the scores vary between 4.89 and 56.13 according to the test; however, each item appears to be meaningful ($p < .05$). The item-total correlation scores of the scale ranged from 0.306 to 0.681. In that sense, it is seen that there is no problem in the items of the scale.

The scale developed to determine the perceptions and involvement of the families were found to be valid and reliable and can be used to determine the perceptions and involvement of the families.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Sürecinde Tercih Edilen BEP Uygulamaları Üzerine Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

Şerife Şenay İlik*, Yunus Emre Günay**

Makale Geliş Tarihi: 28/04/2020

Makale Kabul Tarihi: 24/06/2020

DOI: 10.35675/befdergi.728139

Öz

Bu çalışma da amaç, öğretmenlerin kullandığı Paket Program BEP(PPBEP) ve Öğretmenlerin Hazırladığı BEP(ÖHBEP)'lerin ne tür avantaj ve dezavantajlar sağladığını karşılaştırarak belirlemektir. Çalışma da betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile Erzurum ilinde görev yapan on beş gönüllü öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin bir birine yakın sayılarda PPBEP ve ÖHBEP kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, BEP'lerin içeriğine davranış problemleri ile ilgili bölümün de eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları BEP türleri karşılaştırıldığında, ÖHBEP'lerin, PPBEP'lere göre birçok açıdan daha olumlu sonuçlarının olduğunu ancak hazırlamada zaman problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin zaman problemlerini çözmeye yönelik daha kullanışlı ve daha kolay hazırlanabilen BEP tasarımları yapılmalıdır.


Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma, özel eğitim

Investigation of Teachers' Opinions on IEP Applications in Preparing Individualized Education Program (IEP) Process

Abstract

This study aims to determine the advantages and disadvantages of the Package Program IEP (PPIEP) teachers use and the IEPs Prepared by Teachers (IEPPbT) by comparing them. Data were collected from fifteen volunteer teachers working in Erzurum through semi-structured interview technique and analyzed through descriptive analysis. At the end of the study it was found that teachers use PPIEP and IEPbT almost at the same rate. Teachers participating the study emphasized that a section regarding behavioral problems must be added to the IEPs. Furthermore, when the IEP types that teachers use were compared, they stated that IEPPbT had more positive aspects than PPIEP, but they had time problems while preparing those. As a result, IEP drafts that are more useful and easier to prepare must be prepared to solve the time problem of teachers.

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye, senayilik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7092-379X 

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye, yunusemregunay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3326-2579 

Keywords: *Individualized education program, mainstreaming, special education,*

Giriş

Günümüzde öğrencilerin çeşitli alanlarda yeteneklerinin var olması düşüncesinin önemli hale gelmesiyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitime verilen değer de artmıştır. Öğrencilerin kimi alanlarda yetersiz olması, öğrencinin bütün alanlarda başarılı olamayacağı anlamına gelmemektedir (Fiscus & Mandell, 2002). Bu düşünce noktasından hareketle özel eğitimin temel amacını, öğrencinin potansiyellerini ortaya çıkartıp, bu potansiyelleri en üst noktada kullanabilmelerine fırsat verilmesi, öğrencinin kendi kendine yeten, çevreye uyum sağlayan, faydalı ve üreten bireyler olabilmeleri şeklinde tanımlanmıştır (Ataman, 2009).

Her ferдин bedensel özellikleri, zekâ seviyesi, yetenekleri, ilgi duyduğu alanlar, duyu ve düşünce yapısı birbirinden farklılıklar göstermektedir. Eğitimde fertlerde ki bu bireysel farklılıklara uygun olarak düzenlenmesi fikri kabul görmektedir (Arivett, Rust, Brissie & Dansby, 2007). Dolayısıyla, öğrencilere öğretilecek bilgi ve becerilerin, ortamlara, koşullara, zamana ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak yapılandırılması gereklidir. Bu yapılandırmalar, aynı şekilde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'in hazırlanması gerektiğini de ortaya koymuştur. Fisscuss ve Mandell'e (2002) göre, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve planlayabilmek ancak BEP çalışmaları ile mümkündür (Avcioglu, 2011).

BEP öğrencilerin ihtiyaçları, gereksinimleri üzerine hazırlanan özel gereksinimli öğrencilere özel olarak hazırlanan bir programdır (Kamens, 2004). Özel gereksinimli tüm öğrenciler için eğitime en uygun öğrenme ortamlarını ve gelişim düzeylerini artırmayı sağlamak için önemli bir araçtır (Smith & Brownell, 1995). Aynı zamanda öğrenciye eğitimi boyunca rehberlik eden, gelişim alanlarına uygun, öğrencinin var olan ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan yazılı bir dokümandır (Smith & Brownell, 1995).

BEP; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak ifade edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), özel gereksinimi tanılanmış öğrenci için BEP' in ders yılı başında tamamlanmış olmasını zorunlu hale getirmiştir. Her BEP, en azından yılda bir kez değerlendirilmesi zorunludur. Bu değerlendirmeler ile çocuk hakkında programında değişiklik gerektirip gerektirmediği belirlenmelidir. BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme süreci BEP ekibi tarafından yapılmaktadır. BEP ekibi içerisinde, okul müdür ya da müdür yardımcısı, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, aile ve gerekli görüldüğünde çocuğun eğitim ve gelişiminden sorumlu uzmanlar yer almalıdır. Bu

ekip kendi uzmanlık alanları doğrultusunda öğrencinin bir yıl boyunca kullanacağı programı hazırlamak ve değerlendirmek ile sorumludur.

BEP hizmet alan öğrenciler ile hizmet veren öğretmenler arasında yapılan bir anlaşma niteliğindedir. Hizmet verenler, öğretmenler ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm personel, hizmet alanlar ise özel gereksinimli öğrencilerin ve ailesidir. Bu durumda BEP hizmet verenler ve hizmet alanların ortak bir ürünü olmalıdır. Tüm bunlarla birlikte BEP' in özel gereksinimli tüm çocuklar için hazırlanması yasal bir zorunluluktur (Kargın, 2007).

Özel eğitim alanı içinde görev yapan öğretmenlerden belli yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterliliklerin içinde en önemli olanlardan birisi de BEP geliştirebilmeleri ve geliştirilen BEP'in içinde çeşitli değerlendirme stratejilerini kullanabilmeleridir (Christle & Yell, 2010). BEP'in uygulanmasında önemli bir rolü olan öğretmenlerin BEP' in hazırlanması ve uygulanması ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini doğrudan etkilemektedir (Avcıoğlu, 2011).

Alan yazın incelendiğinde BEP ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar BEP kullanım ve hazırlama yetersizlikleri ile alakalı olduğu ve öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir (Arivett, Rust, Brissie & Dansby, 2007; Christle & Yell, 2010; İlik, 2018; Kosko & Wilkins, 2009; Nizamoğlu, 2006; Öztürk ve Eratay, 2010; Tike, 2007). BEP hazırlama konusunda yetersizlikleri, eğitim eksikliği ile ilişkilendiren (Çuhadar, 2006; Küçüker, Kargın & Akçamete, 2002; Lee-Tarver, 2006; Lytle & Bordin, 2001; İlik & Sarı, 2017; Yıkmış & Bahar, 2002), zaman yetersizliği ile ilişkilendiren (Johns, Crowley & Guetzloe, 2002) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin kullandığı, Paket Program BEP (PPBEP) ve Öğretmenlerin Hazırladığı BEP (ÖHBEP)' lerin ne tür avantaj ve dezavantajlar sağladığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına ne düzeyde cevap verdiği belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin kullandıkları BEP ile ilgili görüşlerini belirlemek ve derinlemesine inceleme yapmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre, betimsel tarama bir durum ile ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ortaya koymaya imkân tanımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan grup Erzurum ilinde MEB' e bağlı okullarda görev yapan 15 gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim öğretmenleri ve

kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki sınıf öğretmenleridir. Çalışma süreci öğretmenlere anlatılarak katılıp katılmayacakları sorulduktan sonra katılmak isteyen öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu grup hem özel eğitim öğretmenlerinden hem de kaynaştırma öğrencisine destek eğitim veren birinci kademe sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenler ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	7	46,6
	Erkek	8	53,3
BEP kullanma durumları	Evet	15	100
	Hayır	0	0
Meslekte çalışma yılı	1-5	7	46,6
	6-10	5	33,3
	11-15	3	20
Branş	Özel eğitim öğretmeni	10	66,6
	Sınıf öğretmeni	5	33,3

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler nitel araştırma yönteminde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırma probleminin boyutlarının tümünü gerçekleştiren bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formun geliştirilmesi aşamasında alanyazın taranmıştır. Daha sonra alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda on soruluk taslak form hazırlanmıştır (Avcıoğlu, 2011; İlik & Sarı, 2017; Yıkılmış & Bahar, 2002). Taslak formunun iç geçerliğini sağlamak için özel eğitim alanında uzman üç akademisyenin görüşü alınmıştır. Formdaki bazı soruların benzer durumları ölçebileceğine yönelik önerileri doğrultusunda yedi soruluk taslak görüşme formu elde edilmiştir. Son şekli verilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki sorular pilot çalışmada uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda pilot uygulamada kullanıldığı haliyle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları araştırmada kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dk sürmüştür.

1. BEP hazırlama sürecinde performans alımını ne kadar sürede yapıyorsunuz? Gereçeklerini açıklayınız.
2. Kullandığınız BEP’i kendiniz mi hazırladınız yoksa PPBEP mi kullandınız? Gereçeklerini açıklayınız.
3. Kullandığınız BEP’in öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünüyor musunuz? Hangi ihtiyaçlara cevap verdiğini açıklayınız.

4. Kendi hazırladığınız BEP ile hazır indirilen bir BEP arasında farklılıklar olacağını düşünüyor musunuz? Bu farklılıkları açıklayınız.
5. Sizden hazırlamanız istenilen BEP te hangi bölümü gereksiz buluyorsunuz?
6. Size göre BEP’ te başka bir bölüm olmalı mı? Hangi bölüm olsa daha kullanışlı olur açıklayınız.
7. Hazırladığınız BEP’ teki yılsonuna kadar tamamlanması gereken hedeflere ulaşıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler nitel analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, görüşme kayıtlarında hiçbir değişiklik yapılmadan veriler yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmeye katılan her bir katılımcı için yazılı hale getirilen görüşmeler araştırmacılar tarafından tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Her bir madde bulgular doğrultusunda alt gruplara ayrılmıştır. Her bir madde önce araştırmacılar tarafından bağımsız olarak alt gruplara ayrılmıştır. Bulgular araştırmacılar tarafından önce birbirinden bağımsız olarak oluşturulmuş sonra elde edilen bulgular karşılaştırılması yapılmıştır. Görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla Ö.1,Ö.2, Ö.3, ... şeklinde sembolize edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda frekanslara ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2.

“BEP hazırlama sürecinde performans alımını ne kadar sürede yapıyorsunuz? Gerekçelerini açıklayınız.” Sorusuna ilişkin bulgular

Hazırlama Süresi	f
1 Hafta	3
2 Hafta	5
3 Hafta	7

“BEP hazırlama sürecinde performans alımını ne kadar sürede yapıyorsunuz? Gerekçelerini açıklayınız.” kategorisinde sorulan soruya, görüşme yapılan öğretmenlerden 3’ü BEP hazırlama sürecinde yapılan performans alımı süresinin 1 haftayı geçmediğini söylemiştir. Görüşme yapılan 5 öğretmen performans alımını PPBEP hazırladıkları için 2 hafta da yaptıklarını söylemişlerdir. 7 öğretmen ise BEP

hazırlama sürecinde performans alımını resmi tarihine uyduğunu ve 3 haftada yaptığını belirtmiştir.

“Uzun süredir bu işi yapıyorum ve bu tecrübe süreci daha iyi yönetmemi sağlıyor. Bir hafta içerisinde performans alımını bitiriyorum” (Ö.2)

“Öğrencide problem davranış varsa bu problem davranışı gözlemede 2 haftalık süre yeterli oluyor”.(Ö.8)

“Sene başı zümre kurulunda üç haftalık süreye karar veriyoruz ve uymam gerekiyor”(Ö.10)

“Yasal sürenin 3 hafta ve öğrenciyi tanıma da bu süre çok önemli, genellikle yeterli oluyor”(Ö.5)

“Öğrencilerin o an ki fiziksel ihtiyaçları ve ortamın her an uygun olmayışından dolayı 3 hafta da daha doğru sonuçlar alıyorum”(Ö.1)

Tablo 3 te Öğretmenlerin farklı BEP kullanma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

“Kullandığınız BEP’i kendiniz mi hazırladınız yoksa PPBEP mi kullandınız? Gerekçelerini açıklayınız.” Sorusuna ilişkin bulgular

Kullanılan BEP Türü	f
Kendim hazırladım.	8
Hazır BEP programı kullandım.	5
Temel dersleri (Türkçe, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri) kendim hazırladım. Diğer dersler için program kullandım.	2

Tablo 3’ te görüldüğü üzere, “Kullandığınız BEP’i kendiniz mi hazırladınız yoksa PPBEP mi kullandınız? Gerekçelerini açıklayınız.” Kategorisinde ki soruya araştırmaya katılan 8 öğretmen BEP’i kendisinin hazırladığını söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencinin ihtiyaçlarına hazır BEP programlarının tam olarak cevap vermeyeceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 5 öğretmen hazır BEP programı kullandığını bunun en önemli nedeninin zaman yetersizliği olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan 2 öğretmen temel dersleri (Türkçe, matematik, sosyal bilimler ve fen bilimleri) kendim hazırladıklarını diğer dersler için BEP hazırlama programı kullandığını söylemiştir.

“Her özel eğitim öğretmeninin öğrencisine en uygun amaçları seçmesi için BEP’i kendisinin hazırlaması gerekiyor. Bende bu nedenle kendim hazırlıyorum.”(Ö.5)

“Hazır BEP kullanıyorum çünkü daha hızlı bir şekilde BEP’i elde ediyorum ve bütün amaçlar hazır BEP programlarında var”(Ö.3)

“BEP hazırlama konusunda tam bilgiye sahip değilim, özel eğitim alanına alan dışı geçiş yaptım. Bu nedenle hazır BEP kullanmak zorunda kalıyorum.”
(Ö.6)

Tablo 4’ te Öğretmenlerin kullandıkları BEP’in öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

“Kullandığımız BEP’in öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünüyor musunuz? Hangi ihtiyaçlara cevap verdiğini açıklayınız.” Sorusuna ilişkin bulgular

İhtiyaçları Karşılama	f	
BEP Hazırlayan	Öğrencinin ihtiyacına cevap veriyor.	8
	Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermiyor.	2
Hazır BEP Kullanan	Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veriyor.	1
	Kısmen cevap veriyor.	3
	Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermiyor.	1

Tablo 4’ te görüldüğü üzere “Kullandığımız BEP’in öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünüyor musunuz? Hangi ihtiyaçlara cevap verdiğini açıklayınız?” kategorisinde ki soruya BEP hazırlayan 11 öğretmen kullandığı BEP’in öğrencinin bütün ihtiyaçlarına cevap verdiğini söylemiştir. Hazır BEP kullanan 1 öğretmen kullandığı BEP’in öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verdiğini söylerken, 1 öğretmen ise BEP’in öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermediğini formaliteden ibaret olduğunu belirtmiştir. Hazır BEP kullanan 3 öğretmen kullandıkları BEP’in öğrenciyi tamamen geliştirebilecek özellikte olmadığını öğrencinin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını söylemiştir.

“Kullandığım BEP öğrencinin toplumsal uyum, öz bakım ve akademik becerilerine önemli katkılar yapıyor. Çünkü bunların hepsini birebir gözlem ile elde ettim.” (Ö.8)

“Sene içinde öğrencilerimin okula devam sürelerinin az olması durumunda bütün ihtiyaçlara cevap verecek bir BEP hazırlayıp, revize etmemi engelliyor. Yani çocuğa uygun hazırlanıyor fakat süreç içerisinde BEP kullanılmaz hale geliyor.”(Ö.10)

“Sene içinde ortaya çıkan yeni problem davranışlar BEP’in amaçlarını uygulamayı sekteye ugratıyor.”(Ö.14)

“Çocuğun ihtiyaçlarını belirlerken hazır BEP formatına bağlı kalmak, çocuğa özgü ihtiyaçları ya da benim özgün çözüm önerilerimi yansıtamıyorum. Bu da gerçek duruma uymayan bir kâğıt parçasına dönüşüyor.”(Ö.6)

Tablo 5’te Öğretmenlerin kendi hazırladıkları BEP ile PPBEP arasında ki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

“Kendi hazırladığınız BEP ile hazır indirilen bir BEP arasında farklılıklar olacağını düşünüyor musunuz? Bu farklılıkları açıklayınız.” Sorusuna ilişkin bulgular

Türler Arası Fark		F
BEP Hazırlayanlar	Öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermesi konusunda farklılıklar var.	4
	Kendi hazırladığım BEP’ te esneklik yapabiliyorum	4
	Hazır BEP programları işitme engelli öğrenciler için yetersiz kalıyor	1
	Detayların açıklanmasında hazır BEP programları yeterli olmuyor	1
Hazır BEP Kullananlar	Farklılık olduğunu düşünmüyorum.	3
	Detayların açıklanmasında hazır BEP programları bazı noktalarda yeterli olmuyor	2

Tablo 5’ te görüldüğü üzere, “ÖHBEP ile PPBEP arasında farklılıklar olacağını düşünüyor musunuz? Bu farklılıkları açıklayınız”. BEP hazırlayan 10 öğretmen ve hazır BEP kullanan 1 öğretmen kendi hazırladığı BEP ile hazır BEP arasında farklılıklar olduğunu düşünmektedir. Kendi hazırladığı BEP’in öğrencinin bireysel farklılıklarını tam olarak yansıttığını söylemişlerdir. BEP uygulamalarından hazır olarak indirilen taslakların kendi hazırlayacağı BEP ile farklı yönlerinin olmadığını 3 öğretmen söylemiştir.

“İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan BEP’in hazır bir şekilde indirerek kullanmanın öğretimi olumsuz yönde etkiler ve öğrenciyle başarı elde edemem.”(Ö.4)

“Hazır olarak indirilen BEP’in öğrencinin ihtiyaçlarına uymuyor ve içinde beceri analizi konusunda bilgiler yer almıyor.”(Ö.2)

“Amaçların hepsi programda hazır bir şekilde var ve tek tek kendim seçebiliyorum. Bu yüzden farklılık olduğunu düşünmüyorum.”(Ö.13)

“Öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermede farklılıklar olabiliyor ama BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim. Bu nedenle hazır BEP kullanıyorum.”(Ö.12)

Tablo 6’ da Öğretmenlerin BEP bölümlerini karşılaştırmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

“Sizden hazırlamanız istenilen BEP te hangi bölümü gereksiz buluyorsunuz?” Sorusuna ilişkin bulgular

Gereksiz Bölüm		f
BEP hazırlayan	Gereksiz bulduğum bölüm yok.	8
	Veliler ile iş birliği yapmayı gereksiz buluyorum.	2

Hazır BEP kullanan	Veliler ile iş birliği yapmayı gereksiz buluyorum.	1
	Öğrencinin yapabildiklerini yazmayı gereksiz buluyorum.	2
	Kullanılacak yöntem ve materyalleri yazmayı gereksiz buluyorum.	1
	Gereksiz bulduğum bölüm yok.	1

Tablo 6’ da görüldüğü üzere, Sizden hazırlamanız istenilen BEP te hangi bölümü gereksiz buluyorsunuz? Kategorisinde ki soruya araştırmaya katılan 15 öğretmenden çoğunluğu BEP’te gereksiz bir bölüm görmediğini söylemiştir. BEP hazırlayan 10 öğretmen BEP’te gereksiz bir bölüm olmadığını ve yeni noktalar eklenmesi gerektiğini söylemiştir. Hazır BEP kullanan 4 öğretmen gereksiz bulunduğunu bölümler olduğunu söylemiştir. Hazır BEP kullanan 1 öğretmen gereksiz olduğu bir bölüm olmadığını söylemiştir.

“Velileri BEP hazırlama sürecine dâhil ettiğimde öğrenciyle o eğitim öğretim yılında ulaşamayacağım hedeflerin yazılmasını istiyorlar. Bu durum sağlıklı bir BEP hazırlamama engel oluyor. Sağlıklı BEP hazırlamak için veliler ile amaçlar konusunda çok iletişim kurulmaması gerektiğini düşünüyorum.”(Ö.8)

“Öğrencinin yapabildiklerini yazmaya gereksiz buluyorum. Çünkü amaçların başladığı yerden bir önceki amaç öğrencinin yapabildiği son durumdur ve son amaçtan önceki amaçlar yapabildiklerini oluşturur bu yüzden baştan yazmaya gerek yok.”(Ö.10)

Tablo 7’ de Öğretmenlerin BEP’te ilave edilme gerekliliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7.

“Size göre BEP’ te başka bir bölüm olmalı mı? Hangi bölüm olsa daha kullanışlı olur açıklayınız.” Sorusuna ilişkin bulgular

Önerilen Ekleme		f
BEP hazırlayan	Şimdiki haliyle yeterli	5
	Problem Davranışların yazılacağı bir bölüm olmalı	3
	Kişisel bilgiler kısmı daha ayrıntılı olmalı	2
Hazır BEP kullanan	Şimdiki haliyle yeterli	3
	Problem Davranışların yazılacağı bir bölüm olmalı	2

Tablo 7’ de görüldüğü üzere Size göre BEP’te başka bir bölüm olmalı mı? Hangi bölüm olsa daha kullanışlı olur açıklayınız. Kategorisinde ki soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i hazır BEP kullanan 5’i BEP hazırlayan 10 öğretmen BEP’in şu an ki halinin yeterli olduğunu ve kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir ekleme yapılmadan da işlevsel bir şekilde kullanılabileceğini söylemiştir. BEP hazırlayan 5 öğretmen ise bazı noktalarda eklemeler yapılmasının daha iyi olacağını söylemişlerdir.

“BEP’in içinde davranışları yazacak bir bölüm yok ve bu durum öğrencinin davranışlarını kayıt altına almayı zorlaştırıyor. BEP’in içinde böyle bir bölüm olmasının davranışların değişiminin gözlenmesi açısından daha faydalı olacağını düşünüyorum.”(Ö.5)

“BEP’in içinde yer alan kişisel bilgiler kısmı daha ayrıntılı olmalıdır. Öğrenciyi daha yakından tanımak eğitimi sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır.”(Ö.8)

Tablo 8’de Öğretmenlerin BEP’te hedeflere ulaşma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8.

“Hazırladığınız BEP’ teki yılsonuna kadar tamamlanması gereken hedeflere ulaşıyor musunuz?” Sorusuna ilişkin bulgular

Yılsonu Hedeflerine Ulaşım		f
BEP Hazırlayan	Bütün amaçlara ulaşıyorum.	6
	Yarı yarıya ulaşıyorum.	4
Hazır BEP kullanan	Bütün amaçlara ulaşıyorum.	1
	Yarı yarıya ulaşıyorum.	2
	Birçok amaca ulaşamıyorum.	2

Tablo 8’ de görüldüğü üzere, “Hazırladığınız BEP’te ki yıl sonuna kadar tamamlanması gereken hedeflere ulaşıyor musunuz?” kategorisinde ki soruya araştırmaya katılan öğretmenlerden bütün amaçlara ulaştığını söyleyen öğretmenlerden 6 tanesi BEP’i kendi hazırlayan öğretmenlerdir. Hazır BEP kullanan 1 öğretmen bütün amaçlara ulaştığını söylemiştir. Bu öğretmenler sene başında performans alımına çok dikkat ettiklerini ve bu doğrultuda doğru amaçları yazıklarını dile getirmişlerdir. BEP hazırlayan 4 öğretmen ise amaçların yarısına ulaştığını söylemiştir. Bu duruma gerekçe olarak sene içinde ortaya çıkan problem davranışların, hasta olma durumlarının amaçlara ulaşmayı zorlaştırdığını söylemişlerdir. Hazır BEP kullanan öğretmenlerden 2 tanesi de amaçların yarısına ulaştıklarını söylemiştir. Hazır BEP kullanan 2 öğretmen birçok amaca ulaşamadığını söylemiştir.

“Öğrencim geçen yıl ameliyat olduğu için okula 3 hafta devam etmedi ve bu durum geçen yıl aldığı amaçlara ulaşmasını güçleştirdi.”(Ö.9)

“Öğrencilerin raporları ağır derece ve sene başında ki davranışları ile yıl içinde ki davranışları çok farklılık gösteriyor. Bu nedenle yazdıkları birçok amaca ulaşamıyorum.”(Ö.13)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin BEP’e ilişkin görüşleri, önerileri ve BEP’i nasıl hazırladıklarına dair

bilgi toplanması amaçlanmıştır. Araştırma Erzurum ilinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmaya 15 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere BEP kullanıp kullanmadıkları, BEP' i nasıl hazırladıkları, BEP ile ilgili düşünceleri, BEP'te eksik ya da gereksiz buldukları noktalar sorulmuştur.

Çalışma sonuçları incelendiğinde bütün öğretmenlerin BEP kullandıkları ve BEP'i gerekli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin BEP' i gerekli buldukları bulgusunu yapılan çalışmalar desteklemektedir (Lee Tarver 2006; Öztürk, 2009; Bedur, Bilgiç & Taşlıdere, 2015; Konaş & Yağcı, 2016), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin BEP'i lüzumlu gördüklerini, BEP'in eğitim sürecine dahil olan herkes için faydalı olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada benzer şekilde BEP' in faydalı olduğu öğretmenler tarafından belirtilirken, programın hazırlanmasının oldukça fazla zamanlarını aldığı öğretmenlerin çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır (Öztürk, 2009)

Öğretmenlerin performans alımına ilişkin belirttikleri süreler incelenmiş ve yasal süre olan 3 haftaya kaç öğretmenin uyduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin BEP'in yasal süreç hakkındaki bilgilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bir hafta gibi kısa bir sürede BEP i hazırladıklarını belirten öğretmenlerin olması, bu durumun ilerleyen aşamalarda olumsuz olarak yansıtacağını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin hazır BEP kullanmadaki nedenleri sorulduğunda öğretmenler zaman yetersizliğini özellikle belirtmişlerdir. Çalışmamızın sonucu ile benzerlik gösteren Menlove, Hudson & Süter'in (2001) çalışması öğretmenlerin BEP hazırlamak için yeterince zamanlarının olmamasını ve buna bağlı olarak ta özen göstererek BEP hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde diğer bir çalışma olan Johns, Crowley ve Guetzloe (2002) öğretmenlerin BEP hazırlamada eksikliklerinin olduğunu ve BEP hazırlamak için yeterince zamanlarının olmadığı yönünde sonuçlar elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin BEP te gereksiz bir bölüm olup olmadığına yönelik görüşlerine göre; öğretmenlerin büyük bölümü BEP sürecine ebeveyn katılımını gereksiz gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu görüşte olmalarının sebebi, bazen aileler BEP hazırlama sürecine bilinçsizce dâhil olduklarında öğretmenlerin işlerini güçleştirdikleri düşünülmektedir. Ancak gerekli düzenlemeler yapıldığı takdirde, ebeveynler; çocuklarını çok iyi tanıdıkları için, çocuklarının eğitimini geliştirmedeki gereklilikleri, çocukların güçlü olduğu durumları, ilgilerinin neler olduğu ve ihtiyaçları hakkında doğru şekilde bilgi verecek kişiler olduğu belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2011). Öğretmenlerin aileyi sürece dahil etmeme ile ilgili düşünceleri İlik, (2018) çalışmasında da görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlık sürecinde aileleri ile görüşme yaptıklarına dair dokümanlara bakıldığında çalışmaya dahil edilen BEP dokümanların sadece aile görüşme formu kullanma durumlarının % 50'yi aşmadığı görülmüştür (İlik, 2018). Bu durum çocuklar için

hazırlanacak olan BEP'lerin, ihtiyaca cevap vermeyeceği ve işlevsel olamayacağı endişesini oluşturmaktadır. Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarını çok iyi tanıdıkları için, çocuklarının eğitimini geliştirmedeki gereklilikleri, çocukların güçlü olduğu durumları, ilgilerinin neler olduğu ve ihtiyaçları hakkında doğru şekilde bilgi verecek kişiler olduğu belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2011; Billingsley, 1984; Lynch & Beare, 1990; Hunt, Goetz & Anderson, 1986).

Öğretmenlerin BEP'te eksik bulduğu noktalar sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin bir bölümü bu halinin yeterli olduğunu belirtmelerine rağmen bir kısmı da özellikle davranış bozuklukları ile ilgili bir bölümün yer alması gerektiğini ve öğrenciyi tanıma bölümünün daha ayrıntılı olması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin davranış bölümü ile alakalı görüşleri pratikte pek çok kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğunda davranış problemlerinin görülmesi çoğu zaman akademik gelişimin önünde önemli bir engel haline gelebilmektedir. BEP esnek bir program olmasına karşın BEP taslaklarında davranış problemleri ile alakalı bölümlerinin olmamasından dolayı öğretmenlerin bu bölümü eklemede çekingen davrandıkları düşünülebilir. Davranış problemi ile ilgili bir bölümün öğretmenin inisiyatifine bırakılarak çoğu durumda görmezden gelinmesine yol açmaktadır. Bu durumun görmezden gelinmesi öğrencinin yeni problem davranışları geliştirmesini ve akademik başarısızlıkları beraberinde getirmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Christle ve Yell (2010) 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları: yasal gereksinim ve araştırma bulguları' çalışmasında birçok sayıda araştırma incelemiş ve BEP te karşılaşılan güçlükleri ve nitelikli bir BEP te bulunması gerekenleri ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında bazı önerilerde bulunulabilir. Araştırmamız Erzurum ilinde ve 15 öğretmen ile sınırlı olması nedeniyle benzer çalışmaların ülkemizin farklı bölgelerinde daha fazla sayıda öğretmenin katılımıyla tekrarlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde ki bilgilerini artırıcı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ailelerin BEP hazırlama sürecine nasıl dahil olacakları konusunda eğitimler verilmeli ve eğitim verilen aileler ile eğitim verilmeyen ailelerin BEP sürecine katılımları ile ilgili performansları değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin zaman problemlerini olduğu belirlenmiş olup, zaman problemlerini çözmeye yönelik daha kullanışlı ve daha kolay hazırlanabilen BEP tasarımları yapılmalıdır. BEP'te davranış değerlendirme boyutu ile ilgili bir bölümün eklenmesi üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde ki bilgilerini artırıcı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Etik Beyan

Çalışma verileri, 2018 güz döneminde araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden elde edilmiştir. Çalışma içinde sunulan veriler akademik ve etik

kurallara uygundur. Tüm değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Arivett, D.L., Rust, J.O., Brissie, J.S., & Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of schoolpsychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127(3), 378-388.
- Ataman, A. (2009). *Özel eğitim alanı: Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere E. (2015). Özel (Üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 159-175.
- Billingsley, E. F. (1984). Where are the generalized out comes? (An examination of instructional objectives). *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9, 182-192.
- Christle, C.A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings, *Exceptionality*. 18(3), 109-123.
- Fiscus, E.D., & C.J. Mandell. (2002). *Developing individualized education programs*, (Editör: Prof. Dr. Gönül Akçamete, Çevirenler: H. G. Şenel, E. Tekin), İstanbul: Seçkin Dağıtım.
- Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11(2), 125-130.
- İlik, Ş. Ş. (2018). Examination and evaluation of individualized education programs prepared for intellectual disability students, *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4898-4909.
- İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5).
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34(9).
- Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40, 76-80.

- Kargin, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Kontaş, H., & Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Kosko, K., & Wilkins, J.L. (2009). General educators in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *Professional Educator*, 33(2), 1-10.
- Lee Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4) 263-272.
- Lynch, E. C., & Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objective sand the irrelevance to instruction for students with mental retardation and behavior disorders. *Remedial & Special Education*, 11(2), 48-55.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP development process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Nizamoglu, (2006). *Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki yeterlilikleri* (Yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Öztürk, C.C. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Öztürk, C.Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Smith, S.W., & Brownell, M.T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform, *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenlerin, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Yıkılmış, A., & Bahar, M. (2002) Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

The physical characteristics, intelligence level, abilities, areas of interest, emotion and thought structure of each individual differ from each other. In education, the idea of being arranged in accordance with these individual differences in individuals is accepted. Therefore, the knowledge and skills to be taught to students should be structured the environments, conditions, times and individual differences of the students. These configurations also revealed that the IEP used in the education of students who need special education should be prepared. IEP is an agreement between students who receive service and teachers who provide service. Service teachers are all individuals responsible for the education of individuals with special needs, while those who receive services are the family of the individual with special needs and the individual. Accordingly, IEP is a program that requires all the individuals who are responsible for the education of the individual with special needs to actively participate in the preparation of this program and adopt the determined goals, rather than being a program prepared by a single person. However, IEP is a legal obligation.

When examining the literature of individualized education programs are found in Turkey and their countries related to the IEP studies. Studies show that IEP is related to inadequate use and preparation and teachers do not have sufficient knowledge about preparing IEP (Christle & Yell, 2010; Çuhadar, 2006; Johns, Crowley & Guetzloe, 2002; Kosko & Wilkins, 2009; Küçükler, Kargın & Akçamete, 2002; Lee-Tarver, 2006; Lytle & Bordin, 2001; Nizamoğlu, 2006; Tike, 2007; Destructed & Spring, 2002; Öztürk & Eratay, 2010). In this study, it is to make a comparison between the electronic IEPs currently used in many private education institutions and how the IEP applications currently used. Accordingly, it is to determine the level of ready electronic IEP programs used by teachers and to what extent the IEPs currently used respond to the student's needs. It is important because studies related to IEP, which is the main element of private education, have not been conducted in a limited number of electronic IEPs.

In this study, a case study approach was used descriptive scanning method in order to examine the opinions of the teachers involved in the education of students with special needs in order to provide an in-depth study and explain their opinions about IEP. In the study, data were obtained by semi-structured interview method. The group that participated in the study consists of 15 volunteer teachers working in different schools and levels in Erzurum. This group consists of both special education teachers and classroom teachers who support the student with special needs. The data in the study were obtained through a semi-structured interview form used in the qualitative research method. Semi-structured interview is a method developed to ensure that all dimensions and questions related to the research

problem are covered. During the interview, the interviewer can change the sentence structure and order of the questions, elaborate on some topics, or adopt a more chat-style method. The qualitative data obtained in the study were analyzed with the descriptive analysis method, which is one of the qualitative analysis methods. After the interviews with the teachers have been completed, the researcher has dumped the data into the interview forms without making any changes in their voice recordings. The written interviews for each participant in the interview were evaluated one by one.

When the study results were examined, it was revealed that all teachers used Individualized Education Program and thought that Individualized Education Program was required. The periods stated by the teachers regarding the performance intake were examined and how many teachers complied with the legal period of 3 weeks. According to the research, it has been determined that there are deficiencies in the knowledge of teachers about the legal requirement of IEP. The teachers, who stated that they prepared IEP in a short period of one week, makes us think that this situation will reflect in the later stages as negativity. When the teachers were asked about the reasons for using the ready IEP, the teachers especially stated the lack of time. They stated that the teachers found that there is a section in IEP that you find unnecessary, that they consider the parental involvement in the IEP process unnecessary. The reason why teachers are in this view is sometimes thought to make teachers' jobs difficult when parents are unconsciously involved in the process. However, if necessary arrangements are made, parents can; As they know their children very well, it is stated that they are the people who will provide accurate information about their needs in developing their education, their strengths, their interests and needs. When the answers given to the question of the points that teachers find missing in the IEP, although some of the teachers stated that this state of affairs was sufficient, some of them stated that there should be a section especially about behavioral disorders and the part of getting to know the student should be more detailed. It is thought that the opinions of the teachers about the behavior section will provide many conveniences in practice. Behavioral problems in the vast majority of students with special needs can often become an important barrier to academic development. However, the absence of such a part in the child's program leads to the discretion of the teacher and in most cases ignores it. Ignoring this situation becomes inevitable for the student to develop new problem behaviors and bring academic failures. In line with the results of this study on IEP applications currently used with the legal IEP, the following recommendations can be made. In-service trainings should be organized to increase the knowledge of teachers in the IEP preparation process. Programs used in the IEP preparation process should be revised and turned into an area where all teachers can receive information. Studies should be done on adding a section on the behavior assessment dimension in IEP.

İkinci Üniversite Olarak Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Programı Seçme Nedenleri ve Görüşleri

Abdulhamit Karademir*, Hatice Büşra Yılmaz**

Makale Geliş Tarihi: 10/05/2020

Makale Kabul Tarihi: 31/07/2020

DOI: 10.35675/befdergi.734962

Öz


Bu araştırma ikinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin, programı seçme nedenlerini, eğitim alırken süreçte yaşadıklarını ve program hakkında düşüncelerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının düşüncelerini öğrenmek ve demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel paradigmaya göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programında öğrenci olan ve ikinci üniversite eğitimini almakta olan 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının programı tercih etme nedenleri arasında çoğunlukla çocuk sevgisi ve programın kolay olduğu düşüncesinin yattığı anlaşılmıştır. Adayların eğitim alırken değişen düşünceleri incelendiğinde okul öncesi eğitimin gerekliliğine olan inançlarının olumlu yönde değişmesi, programın kolay olmadığını ve emek istediğini yaşayarak anlamlandırmaları dikkat çekmiştir. Adayların ikinci üniversite eğitimi almak konusunda özellikle ekonomik ve zaman yönetimi anlamında zorluk yaşadıkları görülmüştür.


Anahtar Kelimeler: İkinci üniversite, lisans eğitimi, meslek seçimi, okul öncesi öğretmenliği, öğretmen adayları

Reasons and Opinions of the Students Who Have Received Pre-School Teacher Education as a Second University

Abstract

This research was carried out in order to understand the reasons that students who have received pre-school education as a second university, live in the process while studying the reasons for choosing the department and their thoughts about the department. In the research, the interview questions were used to learn the thoughts of the pre-school teachers as a data collection tool. The study group consisted of ten pre-service teachers who were students of Muş Alparslan University pre-school education and are getting their second university education in the 2019-2020 academic year. As a result, it was understood that the preference of pre-school pre-service teachers is mostly due to the love of children and the idea that the department is easy. When the changing thoughts of the candidates are examined, it is noteworthy that their

* Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muş, Türkiye, a.karademir@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3062-8547 

** Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muş, Türkiye, hb.yilmaz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2563-8353 

beliefs in the necessity of preschool education change positively, that the department is not easy.

Keywords: *Choosing a profession, preschool teacher, pre-service teachers, second university, undergraduate education*

Giriş

Meslek, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenen iş” şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Milli Eğitim Bakanlığı’nın tanımına göre ise meslek; topluma faydalı mal veya hizmet üretmek bireylerin gelir etme amacıyla yaptıkları, kuralları toplum tarafından belirlenmiş ve belli bir eğitim ve bilgi birikimi ile yaptıkları etkinliklerin tamamı şeklinde ifade edilmektedir (UMBS, 2020). Geçmişten günümüze meslekler bireylerin yaşadıkları toplumun yapısına, içinde bulunulan çağın ihtiyaçlarına ve bireylerin özelliklerine göre ortaya çıkmış, değişmiş ve gelişmiştir. Günümüzde toplumlarında, bireylerin geçimlerini sağlamak için edindikleri meslekler ve meslek edinme süreçleri gittikçe karmaşık bir süreç haline almış ve günden güne yeni meslekler ortaya çıkmaya başlamıştır (Ensari & Alay, 2017). Meslek seçimi ise, insanların yaşamlarında verdikleri en önemli kararlardan biri olarak, bireylerin farklı alternatifler içerisinde kendilerine yaşamda ve çalışma hayatında doyum sağlayacaklarını düşündükleri ve sosyal bir kimlik oluşturdukları bir iş türünü uzmanlık ve meslek olarak seçmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Alberts, Mbalo & Ackermann, 2003). Türkiye’de 1974 yılı itibarıyla üniversiteye giriş sınavlarının tek bir merkez tarafından yürütülmesi ile birlikte, öğrencilerin üniversiteye giriş sınavına girmesi, sınavdan elde ettikleri puanlarla bir yükseköğretim programına yerleşmesi sonucu doğal olarak gelecekteki mesleğini belirlemeleri söz konusudur (ÖSYM, 2020).

Dünyadaki birçok ülkede var olan eğitim sistemlerinin yapısı gereği bireyler, meslek seçimlerini yirmili yaşlara gelmeden yapmakta (Ensari & Alay, 2017) ancak gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde önem arz etmesine rağmen bilinçli bir şekilde yapamamaktadırlar. Değişen ve gelişen toplumsal düzende artan meslek çeşitliliği, mevcut bilgi kaynaklarının fazlalığı ve niteliksel yapıları gibi etmenler ile süreç karmaşıklaşabilmekte ve bireyler kariyer planı yaparken güçlük yaşayabilmektedirler. Nitekim kariyer gelişim sürecinin yaşam boyu devam ettiğini savunan Super (1990) bu sürecin bireylerin doğumu ile başlayıp öldüğü zamana kadar devam ettiğini ifade etmektedir. Konuya Super’ın (1990) yaşam boyu yaşam alanı kuramı perspektifinden bakıldığında; iş yaşantılarında karar vermede güçlük, ilişkisel problemler, fazla iş yükü, çalışma hayatına bağlı olarak ortaya çıkan stres ve depresyon belirtileri (Eryılmaz & Mutlu, 2016) gibi etmenler artarken bireyler bu tür sorunların varlığında alternatif kariyer planlarına yönelebilmektedirler. Bir yükseköğretim programından mezun olup iş bulma sıkıntısı yaşayan veya kendi değer,

ilgi ve yeteneklerine göre ikinci bir yükseköğretim programı eğitimi alan bireyler de bu çerçevede değerlendirilebilir.

Super'a (1990) göre bireylerin kariyer gelişimleri hem bireysel hem de çevresel etmenlerle ilişkilidir. Kariyer gelişim sürecinin önemli bir basamağı olan meslek seçimi de birçok faktörden etkilenen kompleks bir süreçtir. Bu süreçte rol oynayan faktörler içerisinde bulunan ekonomik, hukuki, sosyal, demografik etmenlerin yanı sıra aile tutumları, aile beklentileri ve eğitim kurumları çevresel faktörler olarak nitelendirilir. Bireylerin değerleri, yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları, kişisel özellikleri ise bireysel etmenler olarak ele alınmaktadır (Genç, Kaya & Genç, 2007). Super ve Knasel (1981) ise meslek seçiminde etkili olan faktörleri; biyolojik (yaş, cinsiyet, fiziksel özellikler vb.), sosyolojik (duygular, değerler, baskılar, sosyal sınıf), psikolojik (tutum, değer ve yetenekler), ekonomik (ailenin ekonomik düzeyi, ülkenin ekonomik durumu), politik (mesleğe başlama olanakları, eğitim ve gelişim fırsatları) ve şans (doğal afetler, beklenmedik olaylar vb.) başlıkları altına sınıflandırmıştır. Benzer şekilde Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz (2012) yaptıkları çalışmada da üniversite öğrencilerinin okudukları bölümü seçme sebepleri içindeki ilk dört neden olarak; okudukları bölüme duydukları ilgi, aldıkları puanın bölümlerine yetmesi, bölümlerinin kişilik özelliklerine uygunluğu, iş bulma olanağının yüksekliği olarak görülmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu istatistiklerine göre 267557 öğrenci sayısı ile en çok tercih edilen fakültelerden birisi de eğitim fakülteleridir (YÖK, 2020). Diğer fakülte tercihlerinde olduğu gibi öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmelerinde de çeşitli etmenler rol oynamaktadır. Mesleği tercih gerekçeleri, toplumların birbirinden farklı olan sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarından dolayı da değişkenlik gösterirken, çeşitli araştırmalar öğretmen adaylarının meslek tercihlerinin başlıca üç temel kategorideki etkenlere dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Bunlar; topluma faydalı olma isteği, ülkeye hizmet etme gibi özgeci gerekçeler, mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek gibi içsel gerekçeler ve iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, atanma koşulları dışsal gerekçeler olarak ifade edilmiştir (Bastick, 2000; Boz & Boz, 2008; Brown, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000; Saban, 2003). Bu etmenlerden biri olan ekonomik etmenler ile ilgili yapılan bir çalışmada, Akbayır (2002) eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin ailelerin daha çok düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip oldukları ve genellikle eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğini seçtikleri görülmüştür.

Bireylere, meslek tercihi yapılacak düzeye getirene kadar eğitim verilen kurumların başında gelen okullar, onların kendini tanıması, yeterliliklerini bilmesi, toplumsal gelişmeye katkıda bulunması ve mesleki bilgi edinmesi görevlerini üstlenmiştir. Bu görevdeki en büyük pay ise öğrencileriyle doğrudan ilişkide bulunan öğretmenlerindir. Öğretmen, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarında etkili bir rol oynamaktadır. Bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen amaca ulaşabilmesinde en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Çünkü öğrenci başarısı

nitelikli eğitime, eğitimin verimliliği ise öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle, nitelikli öğretmen yetiştirmek eğitim sistemleri için yüksek bir öncelik haline gelir (Kılcan, Keçe, Çepni & Kılınç, 2014; Özbek, 2007).

Öğretmenler, toplumu tüm yönüyle etkileyebilme gücüne sahip olan bir mesleği icra etmektedir. Üstlendikleri sorumluluk, toplumsal beklentiler ve bireylerin kazanması gereken özellikler dikkate alındığında öğretmenlik mesleği için edinilmesi gerekli birçok beceri olduğu görülmektedir (Girgin, Akamca, Ellez & Oğuz, 2010). Günümüzde çağın gereği olarak öğrenenlerin farklı ihtiyaçları oluşmuş, eğitim ve öğretmene yüklenen anlam değişmiş, bireyin eğitimi konusunda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış ve öğretmenin sorumlulukları değişmiştir (Karademir, 2019). Öğretmenlerin, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik anlamda bilgi sahibi olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca mesleklerine karşı olan tutumları, sabır, özveri, sevgi ve isteklilik oldukça önemli görülmüştür (Aşkar & Erden, 1987). Öğretmenlerin mesleki niteliklerini ekleyen önemli bileşenlerden birisi de, onların mesleklerini tercih etme sebepleri ve öğretmen olmaya yönelik sahip oldukları motivasyon düzeyidir (Bruinsma & Jansen, 2010). Motivasyon, her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemlidir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha gayretle çalıştıkları ve nihayetinde bu durumun eğitimin kalitesini artırdığı bilinmektedir (Özcan, 1996).

Çocuğun ilk öğretmeni olan okul öncesi öğretmenin özellikleri, çocukların eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü okul öncesi yıllar, gelişimsel olarak çocuğun yaşamında kritik bir öneme sahiptir (Erkan vd., 2002). Okul öncesi öğretmeni, ailesinden ayrılarak okula gelen çocuğu ilk karşılayan ve çocukla gün boyu birlikte olan kişidir. Bu kişi, çocukların anne ve babalarından sonra hayatında önemli rol oynamaktadır. Çocuk gününün büyük bir bölümünü öğretmeni ile geçirmekte, birlikte oyun oynama, şarkı söyleme, günlük öz bakım ihtiyaçlarında destek alma, birlikte etkinlik yapma gibi önemli pek çok şeyi öğretmeni ile yapmaktadır (Karademir, 2019). Bu sebeple okul öncesi eğitimde öğretmenin sahip olduğu mesleki özellikler daha da önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen materyal ve program kadar önemlidir (Oktay, 1999). Okul öncesi öğretmenin mesleğine yönelik olumlu tutum ve düşüncelerinin olması, mesleklerini icra ederken çocuklara en yüksek faydayı sağlaması amacıyla önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmeni karşılıklı sevgi, saygı ve güven temelinde ilişkiler kuran, çocukların bireysel farklılıklarını ve duyuşsal özelliklerini önemseyen, çocukları tanımak için çabalayan, toplumsal sorumluluk bilinciyle yaptığı kıymetli göreve karşı heves ve isteği daim olması gereken kişilerdendir. Ayrıca, kendisinden anlayışlı, güvenilir, dürüst, iş birliği yapabilen, güler yüzlü, mizahı kullanabilen, özgüvenli, iletişim becerileri iyi olan, çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alan, öz denetimi gelişmiş, yeniliklere açık ve kendini geliştirebilen bir kişilik yapısında olması beklenmektedir (Karademir, 2019).

Yukarıda belirtilen tüm bu bilgiler ışığında; bu araştırma öğretmenlik mesleği içerisinde bu kadar önemli bir yeri bulunan okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde görevlendirilen eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi programlarını ikinci üniversite olarak okuyan öğrencilerin, bu programı seçme nedenlerini ve eğitim alırken süreçte yaşadıklarını anlamak amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırmayla okul öncesi öğretmenliği programının ikinci üniversite olarak tercih edilme sebeplerinin ve eğitim sürecinde yaşanan deneyimlerin ayrıntılı biçimde ortaya konulmasının, öğretmen yetiştirme sistemine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın temel amacı “Öğretmen adaylarının ikinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliğini seçme nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu temel amaç çerçevesinde cevap aranan alt problemler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Bireylerin okul öncesi öğretmenliği programını ve mesleğini tercih etme sebepleri nelerdir?
2. İkinci üniversitesine okul öncesi öğretmenliği programında devam eden bireylerin bu mesleğe yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi sürecinin, ilgili bireylere ne gibi etkileri olmuştur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmada öğretmen adaylarının ikinci üniversite eğitimi olarak okul öncesi öğretmenliğini seçmeye yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlandığından olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma için gerekli olan etik kurul izni Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 20/03/2020 tarihli ve 10879717-050.01.04 sayılı yazıyla alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bireylerin ön lisans, lisans veya yüksek lisans programlarını yarıda bırakıp ya da mezun olup tekrar üniversite eğitimi almak üzere okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeleri belirleyici olmuştur. Çalışma grubu, araştırmanın amacı dikkate alınarak ikinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliği programını seçen ve programda eğitim

almakta olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan bölümler	Devam edilmeyen bölümler
A1	Erkek	22	-	Sosyal hizmet önlisans
A2	Erkek	30	Tarih/lisans ve yüksek lisans	-
A3	Erkek	36	Tarih öğretmenliği Sosyal bilgiler öğretmenliği	
A4	Erkek	22	-	Polis meslek yüksekokulu
A5	Kız	26	Edebiyat lisans	
A6	Kız	32	Felsefe lisans	
A7	Kız	31	Sağlık yöneticiliği lisans/yüksek lisans	
A8	Erkek	26	Edebiyat lisans	
A9	Kız	32	Biyoloji lisans/çocuk gelişimi önlisans	
A10	Erkek	39	İktisadi bilimler lisans	

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubu 4 kadın 6 erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 22-39 arasında değişmektedir. Katılımcıların önceden almış oldukları ve yarım bırakmış oldukları üniversite eğitimlerinin, sosyal hizmet önlisans, polis meslek yüksekokulu, tarih/lisans ve yüksek lisans, tarih öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği, edebiyat lisans, felsefe lisans, sağlık yöneticiliği lisans/yüksek lisans, edebiyat lisans, biyoloji lisans/çocuk gelişimi önlisans ve iktisadi bilimler lisans programları olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanmış katılımcıların kişisel bilgilerinin de ele alındığı 13 maddelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, demografik özelliklere yönelik sorulara ek olarak okul öncesi öğretmenliğini seçme nedenlerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Soruların kapsam geçerliliği için okul öncesi eğitim alanında doktor olan iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Demografik özelliklere yönelik sorular öğretmen adayının yaşı, cinsiyeti ve şimdiye kadar almış olduğu diğer lisans eğitimlerine ilişkin soruları içermektedir. Program tercihinine yönelik sorular ise; neden okul öncesi öğretmeni olmak istendiğini, okul öncesi eğitimin gerekliliklerinin neler olduğunu, okul öncesi öğretmenliği eğitimi almanın ne gibi katkılarının olduğunu anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yüz yüze görüşme esaslarına dayalı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öncelikle katılımcıların gönüllü katılım onam formları alınarak başlanan veri toplama süreci 2020 yılı mart ve nisan ayını kapsamıştır. Yüz yüze görüşme olanağının

bulunmadığı durumlarda katılımcılarla telefon görüşmeleri yapılarak ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının transkripti yapılarak doküman haline getirilen veriler analize tabi tutulmuştur. Araştırmada nitel veri analiz türlerinden tümevarımsal içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem kodlamadır. Kodlama, verilerin içerik analizine tabi tutulmasıdır. Bir başka deyişle veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Creswell, 2007). Veriler analiz edildikten sonra elde edilen tema, kod ve kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada, her bir araştırma sorusu altında yer alan temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Adayların görüşleri incelendiğinde birden fazla sayıda benzer cevap elde edildiği için tablolarda frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğretmen adayı görüşleri örnekleri tablolarda yer almaktadır. Bu sayede ham verilerden yararlanılarak tabloların yorumlanmasında okuyuculara kolaylık sağlanması düşünülmüştür.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Tercih Edilme Nedenleri.

Tema	Kodlar	Görüş örnekleri
		A10: "Çocuk ruhluym ve çocukları çok seviyorum."
	Çocuk sevgisi (n=5)	A5: "Çocukları seviyorum ve mesleği yapacağıma inandığım için seçtim."
Algısal tercih	Programı basit olarak algılama (n=3)	A1: "Ders içeriklerinin kolay olduğunu düşünmem etkili oldu."
	Kolay atanma (n=2)	A2: "Atanması daha kolay olduğu için tercih ettim."
Rastlantısal tercih	Yanlış tercih (n=1)	A4: "Tamamiyle şans ve yanlış tercih sonucunda tercih ettim."

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği programını tercih etme nedenleri, algısal tercih ve rastlantısal tercih olarak iki temaya ayrılmıştır. Kişinin algısına göre tercihleri incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla "çocuk sevgisi" nedeniyle programı tercih ettikleri görülmüştür. Bunu sırasıyla bireylerin programı basit olarak algılaması ve kolay atanma izlemektedir. Rastlantısal olarak seçim temasında ise yanlış tercih sebebiyle adayın programa geldiği görülmektedir.

Tablo 3.
Okul Öncesi Öğretmeninin Özelliklerine Yönelik Düşünceler.

Tema	Kodlar	Görüş örnekleri
İletişim	Bedensel iletişim	A7: “Göz teması kurmalı ve sesini yükseltmemelidir.”
Becerisini dikkate alma	Sözlü iletişim	A8: “Çocukların sorularını onların anlayabileceği düzeyde cevaplamalıdır.”
Kişisel özellikleri	Sevecen (n=5)	A6: “Sevecen, sabırlı, enerjik, bilgili, akıllı olmalıdır.”
önemseme	Sebatkar (n=2)	A1:” Sevgi dolu, sabırlı, iyi bir dinleyici olmalı.”
	Yaratıcı (n=1)	A4: “Yaratıcı ve mesleğinde başarılı bir öğretmen olmak istiyorum”
Nitelikli eğitim verme	Özgün (n=2)	A2: “Geleneksel bir öğretmen olmak yerine, yaratıcı ve özgün etkinlikler yapan, iletişimi iyi bir öğretmen olmak istiyorum” A10: “Köy çocuklarına ve daha çok kırsalda yetişen çocuklara eğitim veren, doğayı aktif kullanan, matematik çitliliği ve köy enstitüleri gibi öğrenme ortamlarında çocukları işin içine katan bir öğretmen.”
	Eğlenerek öğreten (n=2)	A7: “Eğlenceli aynı zamanda disiplinli bir öğretmen olmak istiyorum
Mesleki gelişimi sürdürme	Araştırmacı (n=2)	A3: “Ağaç Yaşken eğilir misali, çocuklara küçükken temel eğitim vermek için olmak istiyorum. Araştıran, çocuklara yaparak yaşayarak öğreten olmak istiyorum.”

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenin özelliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. İletişim becerisini dikkate alma, kişisel özellikleri benimseme, nitelikli eğitim verme ve mesleki gelişimi sürdürme temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları iletişim becerisini dikkate alma temasında bedensel ve sözlü iletişime yönelik görüşlerini belirtmiştir. Kişilik özellikleri temasında öğretmenin sabırlı ve sevecen olması gerektiğine yönelik görüşler ifade edilmiştir. Nitelikli eğitim verme temasında öğretmenin yaratıcı, özgün ve eğlenerek öğreten rolde olmasına yönelik kodlar oluşmuştur. Mesleki gelişimi sürdürme temasında ise, okul öncesi öğretmenin araştırmacı özellikte olması gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 4.
Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gerekliliğine Yönelik Düşünceler

Tema	Kodlar	Görüş örnekleri
Gelişimi destekleme	Gelişim alanlarını destekleme (n=3)	A1: “Çocuklar ilkokula başlamadan tüm gelişim alanlarının hazır olması için gerekli ve çocuğun önemli gelişim yıllarını ilgilendirdiği için çok önemlidir.”
		A3: “Okul öncesi eğitim fiziksel, sosyal, zihinsel, psikolojik gelişim açısından önemlidir. Çocuk nasıl yetiştirilirse, geleceği de öyle şekillenir.”
		A7: “Çocukları fiziksel, sosyal, duygusal, dil, bilişsel gelişim alanlarında desteklemek, hazır bulunuşluklarını artırmak, ilkokula hazırlamak için önemlidir.”
	Değer aktarımı (n=1)	A10: “Çocukları akademik, sosyal, iyi bir insan olmalarını, iyi davranışlar geliştirmelerini sağlamak için önemlidir.”
Erken müdahale	Akran etkileşimi (n=1)	A2: “Çocuk gelişiminde temel eğitim olması açısından önemli ve yaratıcı problem çözüme yollarının geliştirildiği, sosyal ilişkilerin kurulduğu dönem olduğu için önemlidir.”
	Temel oluşturma (n=1)	A6: “Her şeyin temelini oluşturması okul öncesi eğitimi gerekli kılıyor.” A4: “Bireyin eğitiminin temelleri atıldığı için ve okul öncesi eğitim diğer dönemlerdeki eğitim hayatını etkilediği için gerekli ve önemlidir.”
	Geleceğe hazırlama (n=2)	A5: “Çocukları geleceğe güzel ve iyi bir şekilde yetiştirmek amacıyla verilen eğitim önemlidir.”
		A9: “Her yönden gelişmiş, okula hazır ve toplum kurallarına uyan bireyler yetiştirmek için önemlidir.”
Demografik değişim	Bakım verenlerin çalışması (n=1)	A8: “Çocuğu eğitime ve hayata hazırlamak önemlidir. Çocuğun yaşlarıyla yeteri kadar bir araya gelmemesi ve annenin iş hayatına atılması okul öncesi eğitimi gerekli ve önemli hale getirdi.”

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimin gerekliliği ve önemine yönelik düşüncelerinin gelişimi destekleme, erken müdahale ve demografik değişim temalarına ayrıldığı görülmüştür. Çocukların gelişim alanlarını destekleme, değer aktarımında bulunma, akran etkileşimi sağlama, temel oluşturma, geleceğe hazırlama ve bakım verenlerin çalışması gibi kodlarla okul öncesinin gerekliliği ve önemine ilişkin düşünceler belirtilmiştir.

Tablo 5.
Mesleki Gelişime Yönelik Yapılan Çalışmalar.

Tema	Kodlar	Görüş örnekleri
Bireysel çaba	Kitap okuma (n=3)	A6: “Kendimi geliştirmek için okumalar yapıyorum.” A3: “Alana yönelik kitaplar okuyorum, internetten yerli ve yabancı yayınları, eğitim sitelerini takip ediyorum.”
	Araştırma (n=3)	A2: “Çocuk hikayeleri okuyorum, çocuk şarkıları öğreniyorum, etkinlikler için araştırma yapıyorum.”
Diğer olanaklar	Kurs (n=2)	A1: “Proje etkinlik ve kurslara katılıyorum.” A5: “Drama ve oyuna yönelik kurslara gitmeyi planlıyorum.”
	Seminer (n=2)	A4: “Elimden geldiği kadar bölümle ilgili sunumlara panellere gerekli sertifika programlarına katılmayı planlıyorum.” A10: “Farklı eğitim kurumlarındaki branş arkadaşlarımızla iletişime geçme, akademik süreci takip etme, alan yazın ile ilgili makaleleri, konferans ve seminerleri takip etme gibi.”
	Teorik dersler (n=1)	A8: “Şimdilik derslerde edindiğim bilgilerle kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”
Çaba göstermeme	Lisans eğitimiyle yetinme (n=2)	A7: “Herhangi bir şey yapmıyorum” A9: “Hiçbir şey yapmıyorum.”

Tablo 5’te öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için yaptıkları üç tema altında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için bireysel çaba doğrultusunda kitap okudukları ve çeşitli araştırmalar yaptıkları görülmüştür. Farklı olanakları kullanarak bunu fırsata çeviren öğretmen adaylarının kurs, seminer ve teorik derslerle kendilerini geliştirdikleri dikkat çekmiştir. Bunların yanında mesleki gelişim için çaba göstermeyen öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimi ile yetindikleri görülmüştür.

Tablo 6.
İkinci Program Tercih Öncesi Düşünceler

Tema	Kodlar	Görüş örnekleri
Önyargılar	Program kolay (n=2)	A6: “Olumlu bakıyordum, kolay olduğunu düşünüyordum.” A9: “Bölümün kolay olduğunu düşünüyordum.”
	Kolay atanma durumu (n=1)	A3: “Olumsuz görüşüm yoktu, atanmak için tercih yaptım.”
	Eğlenceli program (n=2)	A5: “Eğlenceli ve zevkli bir bölüm olduğunu düşünüyordum.”
Önyargısız düşünce	Mesleğin özelliklerini bilmeme (n=5)	A2: “Bölümle ilgili bilgim yoktu.” A4: “Meslek hakkında fazla bilgim yoktu.”

Tablo 6’da öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeden önce mesleğe yönelik düşünceleri incelendiğinde önyargılı ve önyargısız düşüncelere sahip

olunduğu görülmüştür. Önyargılı düşüncelerin programın kolay olması, kolay atanma durumu ve programın eğlenceli olduğunu düşünmeye yönelik görüşlerden oluştuğu görülmüştür. Önyargsız düşünce ise mesleğin özelliklerini bilmemekten kaynaklı herhangi bir düşünce olmadan programı tercih etme olarak ifade edilmiştir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Sürecinde Yaşanan Değişimler.

Tema	Kategori	Kodlar	Görüş örnekleri	
Düşünceler	Olumlu	Okul öncesi eğitimin gerekliliğini anlama (n=5)	A4: “Çocuklar konusunda düşüncelerim olumlu yönde değişti. Verilen eğitimin olumsuz olduğunu fark ettim.”	
			A8: “Her çocuk için okul öncesi eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum.”	
			A10: “Okul öncesi eğitimin ilk aşaması olması, sosyal ve özbakım becerisi bakımından çocukları yetiştirdiği için daha çok çocukların iyi bir insan, iyi bir birey olması için bölümün değerli olduğunu anladım.”	
	Olumsuz	Atamasının iyi olduğu düşüncesi (n=1)	A2: “Düşüncelerim değişmedi. Atamasının iyi olması düşüncem hala aynı.”	
			Emek isteyen program (n=2)	A3: “Bölümün çok zor ve emek isteyen bir bölüm olduğunu karar verdim.”
				A7: “Okul öncesi eğitiminin sadece eğlenceden ibaret olmadığını gördüm.”
	Yorucu bir program (n=2)	A9: “Yorucu bir bölüm olduğunu gördüm.”		
Edinilen kazanımlar	Kişisel kazanım	Ebeveynlik (n=2)	A5: “İyi ve eğitimli ebeveyn olmamızı sağlayacak bir bölüm.”	
			A7: “Bir anne olarak çocuğuma nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim.”	
	Mesleki kazanım	Çocuklara yönelik farkındalık (n=5)	A2: “Bir çocuğun gelişimi ile ilgili bilgiye sahip oldum.”	
			A8: “Çocukla vakit geçirmenin önemli olduğunu ve her çocuğun özel bir birey olduğunu düşünüyorum.”	
			A1: “Çocuklarla etkili iletişim (n=1)	A1: “Çocuklarla iyi bir iletişim kurmamı sağladı.”
	Mesleki kazanım	Mesleki gelişim isteği (n=2)	A10: “Akademik olarak faydalı bilgiler öğrendim. Ancak daha çok öğreneceğim şeyin olduğunu anladım. Çocuklara bir şey katacak bilgi düzeyinin yanında çocuklardan öğreneceğim. Beraber öğreneceğimiz çok şeyin olduğunu düşünüyorum.”	

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği eğitimi sürecinde yaşanan değişimlerin düşünceler ve edinilen kazanımlar teması olarak ikiye ayrıldığı görülmüştür. Düşünceler teması olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilmiştir. Olumlu düşünceler kategorisinde okul öncesi eğitimin gerekliliğini anlama ve atamasının iyi olduğu düşüncesi kodları dikkat çekmiştir. Olumsuz düşünceler kategorisi ise emek isteyen ve yorucu bir program olarak kodlanmıştır. Edinilen kazanımlar teması, kişisel ve mesleki kazanımlar olarak kategorilere ayrılmıştır. Kişisel kazanım, ebeveynlik ve çocuklara yönelik farkındalık kazanma olarak kodlanmıştır. Mesleki kazanım ise çocuklarla etkili iletişim ve mesleki gelişim isteği olarak kodlanmıştır.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi Sürecinde Yaşanan Güçlükler.

Kategori	Kodlar	Görüş örnekleri
Dışsal faktörler	Derslerin zorluğu (n=3)	A1: “Kendi isteğimle seçmedim, abim zorladı. Dersler zor.” A8: “Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım ama dersler bazen zor geldi.”
	Ekonomik zorluk (n=1)	A3: “Maddi olarak zorluk çektim. Hocalar gereksiz ödev ve pahalı materyal istiyor.”
	Uygulamanın azlığı (n=3)	A9: “Okumak ve alanda öğretmen olmak çok farklı, çalıştığım zaman okuduklarım çok az işime yarayacak gibi. Mesleğe başlamadan öğretmenliği öğrenebileceğimi düşünmüyorum.”
İçsel faktörler	Sabır gerektirmesi (n=1)	A7: “Sabır ve emek isteyen bir bölüm. Zorlanmadım.”
	Empati kurma (n=1)	A5: “Çocukların psikolojik durumunu anlayıp empati kurmak ve etkinlik tasarlamak biraz zor.”
	Demografik özellikler (n=1)	A10: “Ekonomik olarak çok zorlandım. Evli ve çocuklu olmam diğer arkadaşlara göre daha çok zorladı. Yaşadığım yeri, evi ve işi okul için bırakıp buraya yerleşmem oldukça zor oldu.”

Tablo 8’de öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliği eğitimi alırken karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Görüşler dışsal ve içsel faktörler olarak kategorilere ayrılmıştır. Dışsal faktörler olarak derslerin zorluğu, ekonomik zorluk ve uygulamanın azlığına yönelik kodlar oluşturulmuştur. İçsel faktörler olarak ise, sabır gerektirmesi, empati kurma gerektirmesi ve sahip olunan demografik özelliklere yönelik düşünceler olarak kodlanmıştır.

Tablo 9.
İkinci Üniversite Eğitim Sürecinde Yaşanan Deneyimler.

Tema	Kodlar	Görüş örnekleri
Olumlu deneyim	Kişisel gelişim fırsatı	A4: “Eğitimde birçok alanın kendine göre zorluklarının olduğunu anladım ve öğretmenlik deneyimi bizi bir adım ileriye götürüyor.”
	Rahat	A1: “İlk üniversiteme göre daha rahatım.”
	Yorucu	A5: “Biraz yorucu olduğunu düşünüyorum.”
Olumsuz deneyim	Sabır gerektiren	A9: “2. Üniversite okumak zor. Evliyseniz daha zor. Tüm zamanınız okul ve dersler ile geçiyor. Özel hayatınız olmuyor. Çok sabır isteyen bir durum.”
		A3: “Farklı deneyimler kattı. Ama maddi ve manevi olarak zorluk çektim.”
	Ekonomik güçlük	A10: “Atanmamak, bir ailenizin olması ve ekonomik olarak riskleri barındırıyor öncelikle. Ancak okuduğum iktisadi bilimler ile okul öncesi öğretmenliğinin okul yönetimi açısından deneyim açısından önemli olduğunu düşünüyorum.”
	Sıkıcı	A2: “Sıkıcı, derslerin birbirine benzemesi ve teorik olarak işlenmesi sıkıcı.”
	Zaman yönetimi zorluğu	A7: “Çok zor. Ev okul çocuk yaptığım diğer meslek, zorluyor beni.” A8: “2. Üniversite okumak, sosyalleşme ve insanlar arasındaki etkileşim sorunu oluşturdu.”

Tablo 9’da öğretmen adaylarının ikinci üniversite alma deneyimine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz deneyim olarak temalara ayrılmıştır. Kişisel gelişim fırsatı ve rahat oluşu olumlu deneyim temasında kodlanırken, yorucu, sabır gerektiren ekonomik güçlük, sıkıcı oluş ve zaman yönetimi zorluğu ise olumsuz deneyim temasında kodlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ikinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin, programı seçme nedenleri ve eğitim alırken süreçte yaşadıklarını, anlamak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde öğretmen adaylarının görüşleri, alanyazındaki araştırma sonuçları kapsamında ele alınmıştır.

İlk olarak, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğini tercih gerekçeleri incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmış bazı araştırmalarda tercih nedeninin mesleğe yönelik tutumu etkilediği görülmüştür (Zembat & Bilgin, 1996; Üstün vd., 2004). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerine bakıldığında çoğunlukla çocuk sevgisinden kaynaklı görüşler ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliğinin çocukları sevmeden yapılabilecek bir meslek olmaması göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu mesleği tercihe ilişkin olması beklenen bir durumdur. Alanyazın incelendiğinde, Sandra Hayes (1990) tarafından

yapılan araştırmada öğretmen adaylarının %92 sinin öğretmenliği tercih sebebinin çocuk sevgisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Evans (1993) çalışmasında çocukları sevme veya onlarla çalışma isteği öğretmenlerin en çok belirttiği mesleği tercih etme gerekçelerindedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeninin özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde okul öncesi öğretmeninin, sevecen, sabırlı, iletişim becerilerine önem vermesi beklenen, mesleki olarak kendini geliştirmesi gereken, yaratıcı, özgün ve eğlenerek öğreten rolde olmasına yönelik görüşler belirtilmiştir. Çocuklarla bir arada olan bireylerin sıcak mizaçlı ve iletişim becerilerinin iyi olması gerektiği düşünülerek öğretmen adaylarının görüşlerinin okul öncesi öğretmen özelliklerine uyumlu olduğu söylenebilir. Alanyazında okul öncesi öğretmen nitelikleri incelendiğinde; çocuklarla sıcak ve samimi ilişkiler kuran, nitelikli etkileşimlerle çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve psiko-motor alanlarda gelişimlerine katkı sağlayan, bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandıran, uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasındaki rolü ile öğrenci niteliklerinin artıran bir yapıda olması gerektiği görülmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Kızıldaş, Ertör & Karademir, 2018). Çelikten ve Can (2003) tarafından yapılan çalışmaya göre, ideal öğretmen öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olmalıdır. Deniz ve Kesicioğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada da çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunun, insanlarla iletişimi seven, girişken ve yalnız olmaktansa insanlarla olmayı tercih eden kişiler oldukları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin, alanyazınla paralellik gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin gerekliliği ve önemine yönelik düşünceler incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının çocukların gelişim alanlarını destekleme, değer aktarımında bulunma, akran etkileşimi sağlama, temel oluşturma, geleceğe hazırlama gibi görüşler belirttikleri görülmüştür. Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim program kitabında (MEB, 2013) yer alan, okul öncesi eğitim ilkokula hazırlamalı, çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmeli, çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmeli gibi okul öncesi eğitim ilkeleri ile öğretmen adaylarının görüşleri paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının almış oldukları teorik dersler sayesinde okul öncesi eğitimin önemini ve gerekliliğini kavrama ve okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için yaptıkları çalışmalar, üç tema altında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için bireysel çaba doğrultusunda kitap okudukları ve çeşitli araştırmalar yaptıkları görülmüştür. Farklı olanakları kullanarak bunu fırsata çeviren öğretmen adaylarının kurs, seminer ve teorik derslerle kendilerini geliştirdikleri dikkat çekmiştir. Bunların yanında mesleki

gelişim için çaba göstermeyen öğretmen adaylarının sadece lisans eğitimi ile yetindikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için istekli oldukları dikkat çekmektedir. Eurydice (2019) raporunda okul öncesi öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için yapılan çalışmalar incelendiğinde aday öğretmenlerin, milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmek için bir öğretmende var olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olarak yetiştirilmesi doğrultusunda çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Süreç boyunca eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında önemli yere sahip çeşitli kitapları okumaları ve eğitimle ilgili farklı ülkelerin tecrübelerini yansıtan ve sanatsal değere sahip çeşitli film ve belgeseller izlemeleri istenmekte, adayların eğitimle ilgili farklı teorik ve pratik sorunların farkına varacakları seminer ve konferanslar düzenlenmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik yaptıkları çalışmaların, aday öğretmen olduklarında düzenlenecek olan hizmeti içi etkinlikler ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada “Mesleki Gelişimi Sağlama” yeterlik alanına ilişkin ortalamanın düşük olduğu görülmüştür. “Mesleki Gelişimi Sağlama” boyutunda yer alan maddelerden “Mesleki bilgi ve donanımını meslektaşlarıyla paylaşır. Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar” maddesinin ortalamasının en yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları mesleki gelişim için çok fazla çalışma yapmasa da akademik olarak çalışma yaptıkları ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Bu araştırma kapsamında incelenen öğretmen adaylarının görüşlerinden kitap okuma ve çeşitli araştırmalar yapmalarının, Kök, Çiftçi ve Ayık (2011) çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeden önce mesleğe yönelik düşünceleri incelendiğinde programın kolay olması, kolay atanma durumu ve programın eğlenceli olduğunu düşünme ve mesleğin özelliklerini bilmemekten kaynaklı herhangi bir düşünce olmadan programı seçme gibi ifadeler göze çarpmıştır. Okul öncesi öğretmenliği eğitimi sürecinde yaşanan değişimlerin düşünceler ve edinilen kazanımlar olarak farklılaşmaktadır. Değişen düşünceler okul öncesi eğitimin gerekliliğini anlama ve atamasının iyi olduğu düşüncesi ile emek isteyen ve yorucu bir program oluşu düşüncesi olarak belirtilmiştir. Edinilen kazanımlar ebeveynlik bilinci, çocuklara yönelik farkındalık kazanma, çocuklarla etkili iletişim ve mesleki gelişim isteği olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleği tercih etmeden önceki görüşlerinin süreçte değişiklik gösterdiği görülmüştür. Programın kolay olduğunu varsayma düşüncesi deneyimlendiğinde, emek isteyen ve yorucu bir program olduğu ifadesi ile güncellenmiştir. Kolay atanma düşüncesi mesleği seçerken ve süreçte aynı kalmıştır. Papanastasiou ve Papanastasiou (1998), çalışmasında en çok ifade edilen öğretmenlik mesleği seçme sebebinin mezuniyet sonrası çabuk atanma olduğu görülmüştür. Alanyazınla benzer olarak öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde atanma faktörünü mesleki tercih ve eğitim sürecinde göz önünde bulundukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, ayrıca okul öncesi öğretmenliği eğitimi alırken karşılaştıkları zorluklar da incelenmiştir. Katılımcılar tarafından bu konuda; derslerin zorluğu, ekonomik zorluk ve uygulamanın azlığı gibi dışsal faktörler ile sabır gerektirmesi, empati kurma gerektirmesi gibi içsel faktörlere yönelik düşünceler ifade edilmiştir. Uygulamanın azlığına yönelik belirtilen görüşler; alanyazındaki Ramazan ve Tunçeli'nin (2016) çalışmasında da belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenliğinin temeli olan derslerin çoğunlukla uygulamalı olarak işlenmesi gerektiği görüşüyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi programında ikinci üniversite eğitimi alma deneyimleri, öğrencilere sağladığı kişisel gelişim fırsatı ve rahat olması nedeniyle olumlu olarak algılanmıştır. Ancak katılımcıların bir kısmı da okul öncesi öğretmenliği programını; zaman yönetimini zorlaştıran, yorucu, sabır gerektiren ekonomik güçlük oluşturabilen ve sıkıcı olarak görmüştür. Öğretmen adaylarının ikinci bir lisans eğitimi almalarının önceki lisans eğitimi deneyimlerinden dolayı daha rahat olduğu, aldıkları ikinci lisans eğitimine mesleki kazanımlarının yanında kişisel gelişim fırsatı olarak baktıkları düşünülmektedir. Bazı katılımcıların ikinci üniversite eğitimi alırken değişen demografik özellikler doğrultusunda ekonomik problem yaşadıkları, çalışmak zorunda olan ya da evli olan öğrencilerin ise daha çok zaman yönetiminde sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının programı tercih etme nedenleri arasında çoğunlukla çocuk sevgisi ve programın kolay olduğu düşüncesinin bulunduğu anlaşılmıştır. Adayların eğitim alırken değişen düşünceleri incelendiğinde; okul öncesi eğitimin gerekliliğine olan inançlarının olumlu yönde değişmesi, programın kolay olmadığını ve emek gerektirdiğini yaşayarak anlamlandırmaları dikkat çekmiştir. Katılımcılar tarafından okul öncesi öğretmenlerinin; sevecen, sabırlı, iletişim becerilerine önem vermesi gereken, mesleki olarak kendini geliştirmesi gereken, yaratıcı, özgün ve eğlenerek öğreten yapıda olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre; okul öncesi eğitim programı sabır ve empati gerektiren, derslerin sanıldığı kadar kolay olmadığı ve uygulamaya çokça ihtiyaç duyulan bir programdır. Bu özellikler katılımcılara farklı düzeylerde zorluklar yaşatmaktadır. Ayrıca adayların ikinci üniversite eğitimi almak konusunda özellikle ekonomik ve zaman yönetimi olarak zorluk yaşadıkları belirtilebilir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği mesleğini seçmeden önceki önyargıların oluşumunu engellemek için mesleği daha iyi tanımaları, okul öncesi öğretmenin kişisel özelliklerinin ve yeterliliklerinin nasıl olması gerektiğini bilmelerini sağlamak üzere gerekli tanıtımlar artırılabilir.

Üniversitelerin okul öncesi eğitimi programları 1. sınıfları için, saha gözlemlerinin yapıldığı uygulamalı derslerin konulması, ikinci üniversite olarak bu programı tercih

eden öğrencilerin program hakkında erken dönemlerden bilgi sahibi olmasına yardımcı olabilir.

Bu araştırma bir üniversitede, ikinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan on öğrenci ile sınırlıdır. Farklı üniversitelerde eğitim alan öğrenciler dâhil edilmesiyle çalışma grubu genişletilerek araştırma tekrarlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışma sürecinde yazarlar arasında çıkar çatışması olmamış, tüm yazarlar çalışmaya katkı sunmuş ve etik kurallara uymuştur.

Kaynakça

- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*, 2, 1183-1188.
- Alberts, C., Mbalo, N. F., & Ackermann, C. J. (2003). Adolescents' perceptions of the relevance of domains of identity formation: a south african cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 169-184.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121, 8-11.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
- Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Brown, M. M. (1992) Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 185-195.
- Bruinsma, M., & Jansen E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çelikten, M., & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Dağlıoğlu, H. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.

- Deniz, Ü., & Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 1-13.
- Ensari, M., Ş., & Alay, H. K. (2017). Meslek seçimini etkileyen faktörlerin demografik değişkenler ile ilişkisinin araştırılması: İstanbul ilinde bir uygulama. *Humanitas*, 5(10), 409-422.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M., & Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profili araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
- Eurydice (2019, Nisan 20) *Okul öncesi ve okul öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimleri*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-96_tr
- Evans, H. (1993). The Choice of Teaching as a Career. *Social and Economic Studies* 42(2-3).
- Genç, G., Kaya, A., & Genç, M. (2007). İnönü üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49-63.
- Girgin, R. Akamca, G., Ellez, A., & Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Hayes, S. (1990). *Students' reasons for entering the educational profession* (ED366234). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366234.pdf>
- Karademir, A. (2019). Erken çocukluk eğitimine giriş. A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri*, (1. basım, ss. 167-190). Pegem.
- Kılcan, B., Keçe., M, Çepni., O., & Kılınç., A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak seçme nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- Kızıлтаş, E., Ertor, E., & Karademir, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları etkinlik planlarında sosyal ve duygusal gelişim alanına yer verme düzeyi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 8(1), 247-257.
- Kök, M., Çiftçi, M., & Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Meb.

- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Owen, F. K., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2020, Nisan 15). *Tarihçe*. <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özcan, M. (1996). *Improving teacher performance: toward a theory of teacher motivation*. (ED398637). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED398637.pdf>
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 35-45.
- Ramazan, M., & Tunçeli, H. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği lisans programı (2006) hakkındaki görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 67-79.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sildir, E., & Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165.
- Super, D. E. (1990). In career choice and development. D. Brown, L. Brooks (Eds), *A life span, life-space approach to career development*, (2nd ed, ss.197–261). Jossey–Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Sometheoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Ulusal Merkezi Bilgi Sistemi (UMBS). (2020, Nisan 15). *Meslek seçme süreci*. <http://mbs.meb.gov.tr/15.04.2020>
- Üstün, E., Erkan, S., & Akman, B. (2004). Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2020, Nisan 10). *Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zembat, R., & Bilgin, H. (1996, 18-20 Eylül). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. M. U. Atatürk Eğitim Fakültesi. İstanbul.

Extended Abstract

The choice of profession is defined as one of the most important decisions that people make in their lives, and that individuals choose a type of job that they think will provide satisfaction in life and working life, and create a social identity as a specialty and profession. Due to the structure of education systems in many countries around the world, individuals make their career choices before they reach their twenties. The reasons for choosing the profession also vary due to the social, cultural and economic structures of societies that differ from each other. One of the most preferred faculties is the education faculty. Education given in education faculties affects the quality of teachers. Teachers practice a profession that has the power to influence society in its entirety. The characteristics of the preschool teacher, the child's first teacher, have a significant impact on the education of children. Preschool education teachers' having positive attitudes and thoughts towards their profession is important in order to provide the highest benefit to children while performing their profession.

The research was carried out within the scope of the science pattern, one of the qualitative research methods. The study group consists of 4 female and 6 male teacher candidates who have chosen pre-school education as a second university and are studying at Muş Alparslan University. In the research, a 13-item semi-structured interview form was used as the data collection tool, where the personal information of the participants prepared by the researchers was also handled. The data were analyzed by the inductive content analysis method, which is one of the qualitative data analysis types. Data that are similar to each other by coding are brought together within certain themes and categories and arranged in a way that the reader can understand.

The reasons why pre-service teachers prefer pre-school education are divided into two themes as perceptual preference and random preference. When the preferences according to the perception of the person were examined, it was seen that the pre-service teachers mostly preferred the department because of the "love of children". This is followed by individuals' perception of the department as simple and easy appointment. In the random selection theme, it is seen that the candidate came to the department due to the wrong choice.

The pre-service teachers' opinions about the characteristics of the preschool teacher were examined. The themes of considering communication skills, adopting personal characteristics, providing qualified education and maintaining professional development have emerged. Pre-service teachers expressed their opinions on physical and verbal communication in the theme of considering communication skills. On the

theme of personality traits, opinions were expressed that the teacher should be patient and caring. In the theme of providing qualified education, codes were created for the teacher to be creative, original and amused with amusement. In the theme of continuing professional development, it was stated that the preschool teacher should be a researcher.

It has been observed that pre-service teachers' thoughts on the necessity and importance of pre-school education are devoted to the themes of supporting development, early intervention and demographic change. Ideas such as supporting the development areas of children, providing value transfer, providing peer interaction, creating a foundation, preparing for the future and working with caregivers are expressed in terms of the necessity and importance of preschool education.

The theme of changing thoughts experienced in the process of preschool teacher education was categorized as positive and negative, and the codes of thought that it was good to understand and assign the necessity of preschool education in the category of positive thoughts attracted attention. The negative thoughts category is coded as a laborious and tiring section. The acquisitions theme is categorized into personal and professional achievements. Personal acquisition is coded as parenting and awareness raising for children. My professional winner is coded as a desire for effective communication and professional development with children.

Difficulties faced by teacher candidates while studying pre-school education were examined. It is categorized as external and internal factors. As external factors, thoughts about the difficulty of the lessons, the economic difficulty and the lack of implementation are divided into codes. As internal factors, it is coded as it requires patience, empathy, and thoughts about the demographic features.

Opinions of prospective teachers about second university acquisition experience are divided into themes as positive and negative experience. While personal development opportunity and comfort are coded in the theme of positive experience, tiring, economical difficulty requiring patience, boring being and time management difficulty are coded in the theme of negative experience.

As a result of the research, it was understood that the preference of pre-school pre-service teachers was mostly due to the love of children and the idea that the department was easy. When the changing thoughts of the candidates while studying were examined, it was noteworthy that their beliefs in the necessity of preschool education changed positively, and that the department was not easy and made sense of what it wanted labor. Preschool teacher; It should be stated that it should be loving, patient, should give importance to communication skills, should develop professionally, be creative, original and amusing teaching. The reasons that pre-service teachers stated, such as the difficulty of the lessons, the economic difficulty and the lack of implementation, the need for patience, the ability to empathize, are the

difficulties they face while studying. It was observed that the candidates had difficulty in getting second university education especially in terms of economics and time management.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemiyle Öğretimin Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarıya Etkisi*

Sevda Yılmaz**, Tuncay Ceylan***

Makale Geliş Tarihi: 16/01/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/05/2020

DOI: 10.35675/befdergi.675903

Öz

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ortaokul öğrencilerinin; sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmada “Solomon dört gruplu araştırma modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 127 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülen çalışmada deney gruplarında yöntem olarak drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Empatik Beceri Ölçeği B Formu, Sosyal Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; drama yöntemiyle işlenen sosyal bilgiler dersinin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, empatik beceri, sosyal beceri, sosyal bilgiler

The Effects of the Teaching with Drama on the Social Skills, Empathic skills and Academic Achievement Levels of the Students

Abstract

The purpose of this study is to examine whether the education with drama method in social sciences affects social ability levels, empathic ability levels and academic achievements of 7th graders or not. “Solomon four-group research model” was used in the research. Participants of the research composes from 127 seventh graders. In creating work groups, appropriate sampling was used. In the study conducted in social sciences, the method used in experiment groups was drama, whereas the method used in control groups was traditional education. Data collection tool of the research was Social Ability Scale, Empathic Ability Scale B Form and Academic Achievement Tests was used. According to the research results; It was concluded that the social studies course taught with drama method is more effective in increasing social skills, empathic skills and academic success compared to the course taught with traditional teaching methods.

* Bu çalışma birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye, sevdayilmaz@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4489-2501 

*** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, tceylan@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7330-4422 

Kaynak Gösterme: Yılmaz, S. & Ceylan, T. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 385-412. <https://doi.org/10.35675/befdergi.675903>

Keywords: *Academic achievement, empathic ability, social ability, social studies*

Giriş

Eğitim kurumlarının önemli görevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları, bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Erden, 1997: 4). Ülkemizde öğrencilere bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ortaokullarda, Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinden kaynaklı önceliği ile bu bilgi ve becerileri kazandırma sürecine katkı sağlayan bir ders olduğu göze çarpmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın vizyonunu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılablarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek olarak belirlemiştir (MEB, 2005: 45).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ise; araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama (MEB, 2018: 9) olarak programda yer bulmuştur.

Bir öğretim programının vizyonunun uygulamaya konulması ve bu programla hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli birçok unsur bulunmaktadır. Bu noktada bir öğretim sisteminden söz etmek mümkündür. Bir öğretim sisteminin unsurlarını öğrenen, öğretici, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaktadır. Öğretim materyallerinin bir boyutunu ise öğretim sürecinde kullanılan yöntemler oluşturmaktadır. Bu noktada yöntem kavramının kelime anlamına değinmek gerekir. Yöntem; bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993: 166). Öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir

plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır. Bir başka deyişle, öğretme yöntemi öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümüdür (Fidan, 1996: 168).

Bir öğretim programının uygulama sürecinde kullanılan yöntemler, programın gerçekleştirilme düzeyini de artıracaktır. Bu sebepten öğrenilen bilginin daha anlamlı ve kalıcı olması, öğrencinin daha kolay öğrenmesi ve öğrenme sürecinde birtakım becerilerin kazanılmasının sağlanması için birçok öğretim yöntemi geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Bu yöntemlerden biri de dramadır. Drama, insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde etkin rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi açısından bireyin öğrenme isteğini artırıcı bir öğretim yöntemidir (Güneysu, 2006: 127-128).

Sosyal Bilgiler dersinin vizyonu ve Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere değinildikten sonra bu dersin öğretilmesinde kullanılan bir öğretim yöntemi olarak dramanın özelliklerinin ve Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının örtüştüğüne işaret etmek faydalı olacaktır.

Bilgili (2009), “yeni Sosyal Bilgiler Programı’nın bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir anlayış doğrultusunda yapılandırmacı eğitimi temele alan bir yaklaşıma sahip olduğunu” (s.23) belirtmektedir. Benzer açıklamalar MEB (2018) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın amaçlarının “toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilen” (s.8) ifadeleri kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda dramanın bir öğretim yöntemi olarak amaçlarına bakıldığında, eğitimde dramanın öneminin bir iletişim yöntemi olmasıyla, toplum yaşamına uyum sağlamadaki rolüyle, çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesiyle ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasıyla açıklanması (Adıgüzel, 2006: 17-30) programın hedefleri ile dramanın amaçlarının örtüşmesi bakımından önemlidir. Drama sayesinde çocuk çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, olayları yaşayan ve yaratan kişi olarak çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar ve anlamlandırır. Öğrenme güdüsünü yükseltir. Dramada çeşitli sosyal problemler ve sosyal roller incelenebilir. Çocuk bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir (Karadağ & Çalışkan, 2008: 81).

Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencinin çevreyle etkileşimine olanak sağlanmaya çalışıldığı, yaşadığı çevreye duyarlılığının gelişimine önem verildiği görülmektedir. “Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin güncel olan sosyal problemlerle yüz yüze geldiği ve problemleri incelediği bir ders konumundadır (Safran & Ata, 2003: 339). İçerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar

edinmeleri, bu konuda birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun derstir (Öztürk & Otluoğlu, 2011: 40).”

Adıgüzel’e (2010) göre “drama, bireye toplumsal duyarlılığı kazandırmayı amaçlar. Birey kendi toplumsal çevresinde neler olup bittiğinin farkına varır” (s.84). Bu bağlamda da dramanın toplumsal duyarlılık kazandırma amacı ile programın öğrenciyi yaşadığı çevre ile ilişkilendirme amacının örtüştüğü göze çarpmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 8). Drama, bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında; çocuğun hem kendi duygularına hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına yani bir ölçüde empati kurabilmesine katkıda bulunur (Önder, 2000: 75). Bu anlamda drama ile öğretimde öğrenci öncelikle birey olarak kendisinin ve kendi yaşantılarının farkına varır. Ardından çevresinde yaşayan bireylere yönelik bir farkındalık geliştirir ve onların yaşantılarına duyarlılık gösterir. Bu süreç öğrencinin kendisi ile ve çevresindeki insanların birbirleri ile aralarındaki bireysel farklılıklarına ilişkin farkındalık düzeyini yükseltecektir. Bu açıdan bakıldığında da programın bu özelliği ile dramanın süreç içinde öğrenciyi kazandırdığı becerilerin benzer olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “katılımın önemine inanan, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirten” (MEB, 2018: 8) bireyler yetiştirmenin amaçlandığı göze çarpmaktadır. Drama etkinliklerinin de benzer amaçlar taşıdığı görülmektedir. “Drama, grup ortamında gerçekleştirildiği için kendi bünyesinde sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Drama etkinlikleri sırasında çocuk; kişiler, olaylar, duygular ile ilgili irdelediklerini yorum yaparak, tartışarak ve hareketlerini kullanarak ifade etmekte, bu da onun sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir” (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır & Turla, 2003: 35-36). Drama, grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı, incelemeyi ve bu sırada sosyal beceriler kazanmayı sağlamaktadır (Önder, 2000: 79).

Drama, sahip olduğu özellikler nedeniyle, eğitimin genel amaçlarını ve bir yöntem olarak Sosyal Bilgilerin içeriğini aktarmada kullanılacak etkin bir yoldur. Drama için toplumdaki hemen her şey işlenmeye hazır bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle toplumsal yönü ağır basan drama, aynı zamanda Sosyal Bilgiler alanının da kendisidir. Sosyal Bilgiler dersinin amacına uygun öğretilmesi öğrencinin yakın çevresine ve toplumsal yaşama aktif olarak uyumunu kolaylaştıracaktır. Öğrenciler doğayı, doğayı biçimlendiren insanın özelliklerini, toplumsal kurumları, işlevleriyle birlikte tanıyacak ve yaşanılacak olası toplumsal problemlere karşı, öğrendikleri ile yeni ilişkiler kurarak davranışlarını geliştirme imkânı bulabileceklerdir (Adıgüzel, 2001: 22). Bu amaçların kazanımında ise drama en uygun öğretim yöntemlerinden biri olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Beceri, Empatik Beceri düzeylerine ve Akademik Başarılarına etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler sınınmıştır:

1. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri ölçeğine, Empatik Beceri ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
4. Sosyal Bilgiler Derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal Beceri ölçeği, Empatik Beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
5. Sosyal Bilgiler Derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma gruplarına, kullanılan materyallere ve sürece, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada gerçek deneme modellerinden “Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde yansız atama ile oluşturulmuş dört grup bulunur. Bunlardan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak kullanılır. Her grupta deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler, biri deney ve öteki kontrol olmak üzere, yalnızca iki grup üzerinde yapılır. Bu modelde öntestin yapılıp yapılmayışının deney ve kontrol gruplarındaki son test puanlarını nasıl etkilediği görülebilir. Solomon dört gruplu araştırma modeli, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir (Karasar, 2016: 133-134).

Solomon dört gruplu araştırma modeli ile kontrol grubuna ilişkin olarak deney grubunun farklılaşması, ön test etkileşimi (öğrenme, duyarlılaşma gibi) ve ön test-

son test arasındaki farklılık araştırılmaktadır. Solomon dört gruplu araştırma modeli, ilk deney ve kontrol grubunda uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla bağımsız değişkenin sonuç üzerindeki etkisini göstermenin yanında ikinci deney ve kontrol grubunda ön testin uygulanmaması nedeniyle ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı konusunda araştırmacıya fikir verir (Gall, Gall & Borg, 2003: 411; Rosnow & Rosenthal, 2002: 170).

Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın çalışma grubu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Kırşehir ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hüsnü Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören 127 öğrenciden oluşmaktadır. Bu okulun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ve özellikle deney grubu öğretmenlerinin gönüllü olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Bu okuldaki sınıflardan 7-A ve 7-B sınıfları deney grupları, 7-C ve 7-D sınıfları ise kontrol grupları olarak atanmıştır. Çalışma deney gruplarında 63, kontrol gruplarında ise 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1.
Deney Deseni

Gruplar	Sınıflar	Uygulanan Yöntem	N	%
Deney 1	7-A	Drama	31	24.4
Kontrol 1	7-C	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	32	25.2
Deney 2	7-B	Drama	32	25.2
Kontrol 2	7-D	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	32	25.2
TOPLAM			127	100

Araştırmanın deney desenini iki deney ve iki kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney gruplarında yöntem olarak drama yöntemi ile öğretim, kontrol gruplarında ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır ve öğrenciler sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeyleri bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın başında yalnızca Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına “Sosyal Beceri Ölçeği” (SBÖ) , “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” (EBÖ-B) ve “Akademik Başarı Testi” (ABT) ön test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonunda ise bu ölçekler Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Çalışma gruplarının birbirlerine denkliliğini belirlemek amacıyla Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının deneysel işlem öncesi sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarılarında anlamlı farkın

olup olmadığına ilişkin ön test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 2).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ), Empatik Beceri Ölçeği B- Formu (EBÖ-B) ve Akademik Başarı Testi 1 (ABT 1) ve Akademik Başarı Testi 2 (ABT 2) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir kişisel bilgi formu ile öğrencilerin sahip oldukları cinsiyet, yaş, sınıf, en uzun süre yaşadığı yer, anne ve babalarının öğrenim durumları gibi demografik değişkenler sorgulanmaya çalışılmıştır. Kişisel bilgi formu hem ölçeklerin pilot uygulaması sırasında hem de deneysel uygulamada ön test ve son test uygulamaları sırasında kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ): Öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Danielson ve Phelps (2003) tarafından geliştirilen, Sosyal Beceri Ölçeği (The Children's Self-Report Social Skills Scale (CS4)) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, Gençdoğan (2008) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlanma çalışmasından sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği 21 madde ve 3 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler, (1) Sosyal Kurallar (2) Beğenilirlik ve (3) Sosyal Açından Uygun Davranmama olarak adlandırılmaktadır. Alt ölçeklerden Sosyal Kurallar 12, Beğenilirlik 4 ve Sosyal Açından Uygun Davranmama 5 madden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir (1=Hiçbir zaman 2=Ara sıra, 3= Bazen, 4=Çoğu Zaman, 5=Her Zaman). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach alpha katsayısı ölçeğin toplam puanı için .94 olarak bulunmuştur (Gençdoğan, 2008). Deneysel çalışma öncesinde Sosyal Beceri Ölçeği, dört farklı okulda öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanarak ölçeğin güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Empatik Beceri Ölçeği B- Formu (EBÖ-B): Dökmen'in (1988)'in aşamalı empati sınıflamasına dayanılarak geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek günlük yaşamla ilgili kısa ifadelerin bulunduğu altı ayrı psikolojik problemden oluşmaktadır. Her bir problemin altında empatik tepki taşıyan 12 cümle bulunmaktadır. Toplam 72 empatik tepki yazılı olarak deneklere sunulmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında deneklere yöneltilen altı problemin her birine ilişkin 12 empatik tepkiyi okumaları ve her bir sorun için sorunun sahibi olan kişiye söylemeyi tercih edebileceği dört tepkiyi seçip işaretlemeleri istenmektedir. Deneğin seçtiği toplam 24 tepki puanlanmaktadır. Bu puanların toplamı, deneğin EBÖ-B Formundan aldığı toplam puanı göstermektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur (Dökmen (1988)).

Bu deneysel çalışma öncesinde, dört farklı okulda öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye ölçek uygulanarak güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için, Cronbach alfa güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan çalışmada Cronbach Alpha katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2: Bu testler drama yöntemi ile hazırlanan eğitim programının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu süreçte öncelikle “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Ülkemizde Nüfus” ünitelerinin kazanımları belirlenmiştir. Her bir kazanım için yeteri kadar test maddesi hazırlanmış, hazırlanan maddeler konu uzmanlarınca gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli seçme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra her iki başarı testinin ön deneme formları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testlerinin pilot uygulamaları araştırma grubu dışında, 120 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Uygulama sonuçlarına göre testlerin madde ve test puan analizleri yapılarak her maddenin güçlük indeksi (p) ve ayırt edicilik indeksi (r) bulunmuştur. Testlerinin güvenilirliğinin hesaplanması için KR-20 (Kuder Richardson-20) güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenilirlik, Akademik Başarı Testi 1 için .79 ve Akademik Başarı Testi 2 için .83 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, pilot uygulaması gerçekleştirilen Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin, derse yönelik akademik başarıyı ölçmede yeterli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma İşlem Basamakları

Araştırma sırasında takip edilen yol aşağıdaki gibidir.

1. Sosyal Beceri ve Empatik Beceri ölçeğinin güvenilirlik çalışmasının tekrarlanması.
2. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin geliştirilmesi.
3. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.
4. Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında bilgilendirme.
5. Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön-test olarak verilmesi.
6. Her gruba belirlenen eğitim programlarının sekiz hafta boyunca uygulanması.
7. Sekiz hafta sonunda dört gruba da (Deney 1, Kontrol 1, Deney 2, Kontrol 2) Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin son-test olarak verilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sekiz hafta uygulama olmak üzere, ön-test son-test uygulamaları ile birlikte toplam 10 hafta sürdürülmüştür. Eğitim programı haftada 3'er saat olmak üzere toplamda her bir grup için 24 saat olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci ve araştırmada kullanılacak olan eğitim programı araştırmacı tarafından yapılandırıldığından, çalışma grupları arasındaki denklığı sağlayabilmek amacı ile hem deney hem de kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Eğitim programının hazırlanması

Eğitim programı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ve ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlik ve tekniklere dayalı olarak drama yöntemi ile hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanmaya başlamadan önce konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çerçevede, program hazırlanırken, drama konusunda ilgili kitaplar, yayınlar ve ayrıca yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Ayrıca, yurt içinde ve yurt dışında yayınlanmış programlardaki uygulama örnekleri gözden geçirilmiştir.

Eğitim programı araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Dersi 7. sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Ülkemizde Nüfus” üniteleri için bu ünitelerin kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Program, her konunun başında belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Ders planları ve etkinlikler drama yönteminin hazırlık-ısıtma, canlandırma ve değerlendirme süreçlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Eğitim programı deney gruplarına uygulanmadan önce, programda yararlanılan yöntem ve teknikler konusunda iki Sosyal Bilgiler öğretmenin ve drama konusunda eğitimi olan iki uygulamacının programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda programda bazı değişikliklere ve düzeltmelere gidilmiştir. Eğitim programına bu şekilde pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

Eğitim programının pilot uygulaması deney gruplarından önce 7. sınıf öğrencileri ile her sınıfta haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati çalışılarak yapılmıştır. Bu uygulamanın sonunda programdaki bazı drama etkinliklerinin işlevsellik, mekân ve zamanlama açısından uygun olmadığı görülerek çıkarılmış ve aynı sebeplerden bazı etkinliklerde ise çeşitli düzenlemelere gidilmiştir.

Deney Gruplarına Yönelik İşlemler

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının derslerine giren öğretmenlerle görüşülmüş ve onlardan ders işleme süreci ve sınıflar hakkında bilgi alınmıştır. Öğrencilerle tanışılmış ve deney süreci hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Deney 1 grubuna Kişisel bilgi formu ve ön testler uygulanmıştır. Dersler araştırmacı tarafından drama yöntemi ile anlatılmıştır. Daha sonra Deney 1 ve Deney 2 gruplarına son testler uygulanmıştır.

Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler

Kontrol gruplarında da deney gruplarında olduğu gibi aynı süreç devam ettirilmiştir. Dersler; anlatım ve tartışma yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak, sözü geçen iki ünite boyunca araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Kontrol grupları için de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlik ve tekniklere dayalı bir anlayış benimsenerek ders planları hazırlanmıştır. Verilen dersler boyunca ders kitabı ve öğrenci çalışma kitapları dışında herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde öğrencilere ait cinsiyet ve diğer demografik özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile bilgiler toplanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği B-Formu ve araştırmacı tarafından İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesi için hazırlanan Akademik Başarı Testi 1 ve Ülkemizde Nüfus ünitesi için hazırlanan Akademik Başarı Testi 2, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni olarak belirlenen Solomon dört gruplu araştırma modeli gereği Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarına ön test uygulaması yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulamalar sona erdirildikten sonra Empatik Beceri Ölçeği B-Formu ve Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 15.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Veri analizi sürecinde dört farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır. Empatik Beceri Ölçeğinin pilot uygulaması yapılmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için, “Cronbach alfa” güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen puanlar değerlendirilerek deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı “t testi” ile ortaya konulmuştur. Deney ve Kontrol grupları arasında drama yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemine bağlı olarak cinsiyete ilişkin farklılık olup olmadığı “ANOVA” testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları için Empatik Beceri Ölçeği son test puanlarına ilişkin “Pearson Korelasyon katsayıları” belirlenmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak .05 benimsenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerini cevaplamak üzere elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilişinde alt problemlerin sırası izlenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler		Gruplar				Test değeri	
		Deney 1		Kontrol 1		t	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Sosyal Beceri Ölçeği	Sosyal Beceri Ölçeği	Ön Test	82.25±9.87	77.41±10.44	1.743	0.092	
		Son Test	87.22±6.76	77.41±8.67	5.543	0.000	
	Toplam	Test değeri	t:- p:0.044	t:0.000 p:1.000			
			2.103				
	Sosyal Kurallar	Ön Test	50.58±7.50	47.35±7.73	1.529	0.137	
		Son Test	55.51±4.02	47.19±6.63	6.165	0.000	
		Test değeri	t:- p:0.005	t:0.106 p:0.916			
			3.063				
	Beğenilirlik	Ön Test	16.67±2.85	15.32±3.29	1.467	0.153	
		Son Test	17.51±2.95	15.35±2.92	2.795	0.009	
		Test değeri	t:- p:0.252	t:- p:0.967			
			1.167	0.042			
Sosyal Açından Uygun Davranmama	Ön Test	15.38±2.61	14.74±2.36	0.935	0.357		
	Son Test	13.83±2.42	14.70±2.10	-1.463	0.154		
	Test değeri	t:3.363 p:0.016	t:0.061 p:0.952				
Empatik Beceri Ölçeği	Ön Test	139.16±13.50	138.93±16.32	0.061	0.952		
	Son Test	146.61±13.50	136.80±13.18	2.761	0.010		
	Test değeri	t: - p:0.013	t:0.496 p:0.624				
		2.643					
Akademik Başarı Testi	Akademik Başarı Testi 1	Ön Test	41.85±14.59	45.48±11.03	-1.013	0.310	
		Son Test	76.61±10.49	53.95±12.66	8.707	0.000	
	Test değeri	t: - p:0.000	t: 1.922 p:0.064				
			14.909				
	Akademik Başarı Testi 2	Ön Test	43.20±14.99	41.69±10.43	0.459	0.650	
		Son Test	76.85±11.65	47.17±12.46	9.324	0.000	
	Test değeri	t:- p:0.000	t:- p: 0.057				
		15.653	1.979				

Araştırmannın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmannın birinci alt problemi “*Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin test edilmesi için yapılmış olan istatistiksel analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’ ye göre; öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği Toplam puanları ele alındığında; Deney 1 grubu için son test puan ortalaması 87.22±6.76, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması 77.41±8.67 olarak bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri toplam son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu

belirlenmiştir ($p<0.01$). Sosyal beceri ölçeğinin sosyal kurallar alt boyutu için Deney 1 son test puan ortalaması 55.51 ± 4.02 olarak ve kontrol 1 için 47.19 ± 6.63 olarak belirlenmiş ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Sosyal beceri ölçeğinin beğenilirlik alt ölçeği son test sonuçlarının karşılaştırılması incelendiğinde; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının 17.51 ± 2.85 , Kontrol 1 grubu için son test puan ortalamasının 15.35 ± 2.92 olarak bulunduğu görülmektedir. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında beğenilirlik alt ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Sosyal Beceri Ölçeğinin sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği son test sonuçlarının karşılaştırılmasına göre; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının 13.83 ± 2.42 , Kontrol 1 grubu için ise son test puan ortalamasının 14.70 ± 2.10 olarak bulunduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ($p>0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin sosyal beceri toplam puan, sosyal kurallar ve beğenilirlik puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Öğrencilerin Empatik Beceri Ölçeği için son test puan ortalamaları incelendiğinde; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması 146.61 ± 13.50 , Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması 136.80 ± 13.18 olarak bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Empatik Beceri Ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu bulgulara göre empatik beceri genel puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlenelerde drama yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin Deney 1 grubu üzerindeki etkisini görmek üzere Deney 1 grubunun sosyal beceri ölçeği, empati ölçeği ve akademik başarı testleri ön test-son test sonuçları t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; Deney 1 grubunda sosyal beceri için toplam puanları ele alındığında ön test için puan ortalamasının 82.25 ± 9.87 , son test için puan ortalamasının 87.22 ± 6.76 olarak bulunduğu görülmektedir. Sosyal kurallar alt ölçeği için ön test puanının ortalaması 50.58 ± 7.50 ve son test puan ortalaması 55.51 ± 4.02 olarak bulunmuştur. Beğenilirlik alt ölçeği için ön test puanının ortalamasının 16.67 ± 2.85 ve son test puanının ortalamasının 17.51 ± 2.95 bulunduğu görülmektedir. Sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği için ön test puanının ortalaması 15.38 ± 2.61 ve son test puanının ortalaması ise 13.83 ± 2.42 olarak bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında sosyal beceri ölçeğinin toplam

puanı, sosyal kurallar alt ölçeğinin puanı ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunurken ($p<0.05$), beğenilirlik alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bu bulgulardan hareketle Deney 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Yine bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Empatik beceri için; Deney 1 grubu ön test (139.16 ± 13.50) son test (146.61 ± 13.50) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu bulgulardan hareketle Deney 1 grubunda öğrencilerin empatik beceri genel puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2. de görüldüğü üzere; Deney 1 grubu için Akademik Başarı Testi 1 ön test puan ortalaması 41.85 ± 14.59 , son test puan ortalaması 76.61 ± 10.49 bulunmuştur. Deney 1 grubu ön test ve son test akademik başarı testi 1 puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$). Öğrencilerin Akademik Başarı Testi 2 ön test için puan ortalaması 43.20 ± 14.99 ve son test için puan ortalaması 76.85 ± 11.65 olarak bulunmuştur. Deney 1 grubunda ön test ve son test akademik başarı 2 testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$). Bu bulgulardan hareketle Deney 1 grubunda öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

“Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü alt problemin test edilmesi için yapılmış olan ilişkili grup t-testi bulguları değerlendirildiğinde;

Kontrol 1 grubunda; sosyal beceri toplam ön test puan ortalamasının 77.41 ± 10.44 , son test puan ortalamasının ise 77.41 ± 8.67 olarak bulunduğu görülmektedir. Sosyal kurallar alt ölçeği için ön test puan ortalaması 47.35 ± 7.73 ve son test puan ortalaması 47.19 ± 6.63 olarak bulunmuştur. Beğenilirlik alt ölçeği için ön test puan ortalaması 15.32 ± 3.29 ve son test puan ortalaması 15.35 ± 2.92 olarak, sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği ön test puan ortalaması 14.74 ± 2.36 ve son test puan ortalaması ise 14.70 ± 2.10 olarak bulunmuştur. Geleneksel öğretim yönetimi ile öğretimde sosyal beceri ölçeği toplam ve alt boyutları bakımından ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlendi ($p>0.05$). Bu bulgulardan hareketle Kontrol 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri toplam

puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını, beğenilirlik alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Empatik Beceri için Kontrol 1 grubu ön test puan ortalaması 138.94±16.32 ve son test puan ortalaması 136.81±13.18 olarak tespit edilmiştir. Kontrol 1 grubunun ön test ve son test empatik beceri tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgulardan hareketle Kontrol 1 grubunda öğrencilerin Empatik beceri genel puanlarını, artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde; Kontrol 1 grubunda Akademik Başarı Testi 1 ön test için puan ortalamasının 45.48±11.03, son test için puan ortalamasının 53.95±12.66 olarak bulunduğu görülmektedir. Akademik Başarı Testi 2 ön test için puan ortalaması 41.69±10.43 ve son test için puan ortalaması 47.17±12.46 olarak bulunmuştur. Geleneksel yöntem ile öğretimde Kontrol 1 grubu ön test ve son test arasında Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik başarı testi 2 puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Bu bulgulara göre Kontrol 1 grubunda öğrencilerin Akademik başarılarını, artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik başarı testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümler Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney 1 ve Kontrol 1 Grubunda Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Cinsiyete Göre Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Deney 1		Test Değeri		Deney 1		Test Değeri			
	Kız	Erkek	F	p	Kız	Erkek	F	p		
Sosyal Beceri	Ön Test	83.31±2.49	81.13±2.57	,476	,496	Ön Test	46.40±3.50	37.00±3.62	2,301	,140
	Son Test	86.68±1.71	87.80±1.77			Son Test	77.81±2.65	75.33±2.73		
	Kontrol 1		Test Değeri		Kontrol 1		Test Değeri			

	Deney 1				Kontrol 1			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s	F	p	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s	F	p
Empatik Beceri Ölçeği	Ön Test				Ön Test			
	75.81±2.62	79.13±4.28	,750	,394	44.37±2.79	46.66±2.88	1,101	,303
	Son Test				Son Test			
	77.50±2.17	77.00±2.24			45.90±1.93	51.73±2.00		
	Deney 1				Deney 1			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s	F	p	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s	F	p
	Ön Test				Ön Test			
	137,62±3.41	140.80±3.52	5,676	,024	47.50±3.64	38.83±3.76	1,419	,243
	Son Test				Son Test			
	151.12±3.21	141.80±3.32			78.59±2.92	75.00±3.02		
	Kontrol 1				Kontrol 1			
Kız		Erkek		Kız		Erkek		
\bar{X} s.s	\bar{X} s.s	F	p	\bar{X} s.s	\bar{X} s.s	F	p	
Ön Test				Ön Test				
138,68±4.15	139.20±4.28	,087	,770	39.37±2.58	44.16±2.66	2,891	,100	
Son Test				Son Test				
135.31±3.32	138.40±3.43			41.96±2.18	44.36±2.25			

Tablo 3 incelendiğinde; Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ve geleneksel yöntem ile öğretimde, Deney 1 ($F=,075$ $p=,786$) ve Kontrol 1 ($F=,750$ $p=,394$) grubunda Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ve geleneksel yöntem ile yapılan öğretimin öğrencilerinin sosyal beceri toplam puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim yapılan Deney 1 grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre empatik beceri puanlarına ilişkin değişimlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F=5,676$ $p=,024$). Kontrol 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,087$ $p=,770$). Bu bulgulara göre drama yöntemi ile öğretim yapılan deney grubundaki kız öğrencilerin empatik beceri ortalama puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin Deney 1 grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Başarı Testi 1 ($F=2,301$ $p=,140$) ve Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test puanlarına ilişkin değişimlerin ($F=1.419$ $p=,243$) istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Kontrol 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F=1,101$ $p=,303$) ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F=2,891$ $p=,100$) istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin cinsiyete göre akademik başarı açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlenelerde Deney 1, Deney 2 Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının son test puan ortalamaları bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.
Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri Son Test Puanları İçin Araştırma Gruplarının Karşılaştırılması

ÖLÇEKLER	\bar{x}	s.s	t	p
Sosyal Beceri Ölçeği				
Deney 1	87.22±6.76			
Deney 2	87.51±7.00		-0.165	0.870
Kontrol 1	77.41±8,67		1,145	0,261
Kontrol 2	75.29±8,95			
Empatik Beceri Ölçeği				
Deney 1	146.61±15.50			
Deney 2	141.32±10.82		1.764	0.088
Kontrol 1	136,80±13.18			
Kontrol 2	133.22±11.86		1.016	0.318
Akademik Başarı Testi 1				
Deney 1	76.61±10.49		1,224	0,231
Deney 2	74.35±9.93			
Kontrol 1	53.95±12.66		-0.277	0,784
Kontrol 2	54.74±11.85			
Akademik Başarı Testi 2				
Deney 1	76.85±11.65		1,262	0,217
Deney 2	73.54±10.44			
Kontrol 1	47.17±12.46		-1.794	0,83
Kontrol 2	53.19±12.29			

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal beceri ölçeği son test puan ortalamaları Deney 1 (87.22±6.76) ve Deney 2 (87.51±7.00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Benzer şekilde Kontrol 1 grubu (136,80±13.18) ve Kontrol 2 grubu (133.22±11.86) sosyal beceri toplam puan ortalamaları arasında fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Deney gruplarındaki öğrencilerin Empatik Beceri Ölçeği için son test puan ortalamaları incelendiğinde; Deney 1 grubu (146.61±15.50) ve Deney 2 grubu (141.32±10.82) için son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($p>0.05$). Kontrol 1 grubu (136,80±13.18) ve Kontrol 2 grubu (133.22±11.86) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Akademik başarı testleri son test puanları arasındaki fark incelendiğinde; Akademik başarı testi 1 için Deney 1 grubu son test puan ortalamasının 6.61±10.49 ve Deney 2 grubu son test puan ortalamasının 74.35±9.93 olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Kontrol 1 grubu (53.95±12.66) ve Kontrol 2 (54.74±11.85)

grubu arasında Akademik Başarı Testi 1 son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Akademik Başarı Testi 2 için Deney 1 (76.85 ± 11.65) ve Deney 2 (73.54 ± 10.44) grupları ile ve Kontrol 1 (47.17 ± 12.46) ve Kontrol 2 (53.19 ± 12.29) grupları son test puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Bu bulgular, Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri için ön testin yapılmasının öğrenmeye ve duyarlılaşmaya etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine, sosyal beceri düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle yorumlanabilir:

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney 1 grubunun sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, beğenilirlik alt ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı olarak bulunmamıştır. Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark sosyal beceri genel puanları ve ölçeğin her üç alt ölçeğinde anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre sosyal becerileri arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde bu araştırmanın yöntemi ile bire bir benzerlik gösteren bir çalışma bulunmamıştır. Ancak dramanın farklı eğitim kademelerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırma bulguları drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu yönündedir. Bu sonuç, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kaf (1999), Hayat Bilgisi dersinde drama yönteminin kullanılmasının selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını belirlemiştir. Kocayörük Yaya (2000) drama ile yapılan eğitim programının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırma sonucunda drama ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Innes, Moss & Smigel (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler drama ile öğrenmenin iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Kara & Çam (2007) drama yönteminin üniversite öğrencilerinde gruba bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pinciotti (1993) tarafından yapılmış olan çalışmada, öğretim faaliyetlerinde dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının

öğrencilere grup olarak çalışma, iş birliği yapma ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli etkileri olduğunu ortaya koyulmuştur. Aslanel (2011) tarafından yapılan araştırma, drama yöntemi ile işlenen dil ve anlatım dersinin ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişmesine olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Oğuz Namdar & Çamadan (2016) öğretmen adayları ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Kozaner Yeniğül (2019) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin yaratıcı dramanın arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu etkilediği, sosyalleşmelerine katkıda bulunduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna varılmıştır.

Yine araştırma bulgularına paralel olarak öğretim sürecinde drama etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin sosyal becerisine olumlu yönde etkileri olduğuna ulaşan bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Bowers & Basso, 1999; Çoban, 2007; Davis, 1987; Dodwell, 2002; Eti, 2010; Giaitzis, 2007; Rowland, 2002). Ayrıca drama temelli hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarının (Aslan, 2008; Guli, 2004; Önalan Akfırat, 2004) ve başlı başına drama dersinin (Özdemir, 2003) de öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin empatik becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre empati becerisini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Kallipuska ve Titinen (1991) drama yönteminin eğitim ortamlarında kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının empati duygusunun gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur. Kallipuska ve Titinen'in çalışması ve bu araştırmanın çalışma grubu gelişimsel açıdan farklılıklar gösterse de dramanın öğrencilerin empatik beceri düzeylerini arttırmada benzer etkide bulunduğu ve bu araştırmanın sonuçlarının Kallipuska ve Titinen'in araştırmasının sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Thompson (1983), ise bu araştırma sonucuna paralel olarak empatinin bir beceri olarak drama ile öğrenciye kazandırılabilirliğini öne sürmektedir. Özdemir (2003), drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka puanlarının bir alt ölçeği olarak empati puanlarında anlamlı bir artış oluşturduğu sonucuna varmıştır. Çakır, Baysal & İnan Yıldız (2019) tarafından drama ile problemin hissettirildiği probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin empatik beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak bu araştırma bulgularından farklı olarak

Okvuran (1994) üniversite öğrencilerine verilen drama eğitiminin empatik beceri üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna varmıştır.

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelendiğinde; deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Altıkulaç, 2008; Atar, 2003; Aykaç, 2008; Çelik Gürel, 2004; Debre, 2008; Evin, 2009; Göncüoğlu, 2010; Günaydın, 2008; Karataş, 2011; Kartal, 2009; Koç, 1999; Nayci, 2011; Philbin & Myers, 1991; Şimşek Aylıkçı, 2001; Taşkıran, 2005; Yalçın, 2004; Yurtalan, 2005; Zayimoğlu, 2006). Literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak ise Özer (2004) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin ders başarılarına anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Koç (1999) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarıları üzerine etkileri araştırılmıştır. Drama yönteminin bazı konularda daha etkili olduğu, bazı konularda ise geleneksel yöntemle arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Birçok farklı derste, eğitim kurumlarının okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında verilmekte olan farklı derslerin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisinin olumlu olduğu bilimsel araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Akbaş, 2011; Bağatır, 2008; Bıyık, 2001; Bilek, 2009; Demirel Erdil, 2007; Ekinözü, 2003; Erdoğan, 2010; Esen, 2008; Göncüoğlu, 2010; Karapınarlı, 2007; Kayhan, 2004; Nayci, 2011; Şahbaz, 2004; Üstündağ, 1988, 1997; Yağmur, 2010; Yılmaz, 2010).

Araştırmanın sonuçları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise; deney 1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri genel puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Social rules alt ölçeği puanı bakımından kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında likeability alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri likeability alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri ölçeği sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney 1 grubunda drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde kız öğrencilerin

empatik beceri puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney 1 grubunda her iki Akademik başarı testi genel puanı bakımından Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönetimi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre drama yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin kız ve erkek öğrencilerin her iki Akademik Başarı Testi puanları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Umutlu (2004) drama yöntemi ile işlenen yabancı dil derslerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Kontrol 1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri genel puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Sosyal kurallar alt ölçeği puanı bakımından kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel yöntem ile öğretimde kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda her iki Akademik Başarı Testi genel puanı bakımından Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre geleneksel yöntem ile Sosyal Bilgiler öğretiminin kız ve erkek öğrencilerin her iki Akademik Başarı Testi puanları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde ve anlamlı etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı puanları üzerinde ön testin etkisinin olup olmadığı araştırıldığında ise hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin dersteki akademik başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin derse etkin olarak katılmasına olanak sağlayan drama yöntemine geniş yer verilmesi önerilmektedir.

Dramayı, derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanacak olan kişilerin öğretmenler olacağı düşünüldüğünde, bu öğretmenlerin dramaya ilişkin yeterli

düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Çünkü drama çalışmalarında drama alanında eğitim almış ve bu alanda belirli yeterliliğe sahip bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan ve dramayı bir öğretim yöntemi olarak kullanacak olan öğretmenlere, eğitimi ve yeterlilik sahibi drama öğretmenleri tarafından, temel drama eğitimleri ve dramanın bir yöntem olarak derslerde kullanılmasına yönelik hizmet içi kurslar verilebilir.

Drama ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri ve empatik beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple bu becerilerin gelişimine küçük yaşlardan başlanmasının önemi göz önünde bulundurularak ve çağdaş eğitimin gereklerini temel alarak drama yöntemi, eğitim öğretim sürecinin ilk basamaklarından itibaren tüm eğitim kademelerinde kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2001) *Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif teknik ve yöntemler (21-24)*, İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akbaş, H. Ş. (2011). *Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Atar, G. (2003). *Eğitici dramayı sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Bağatır, R. D. (2008). *Drama öğretim yönteminin resim-iş bölümü öğrencilerinin mesleki tutum ve başarılarına etkisi* (Doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Bıyık, D. (2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatisasyon yönteminin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde dramatisasyon yönteminin öğrencilerin sosyal - duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Manisa, Celal Bayar Üniversitesi.
- Bilgili, A. S. (2009). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler ve sosyal bilimler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (2. baskı) içinde. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bowers, W. R. & Basso, R. (1999). Improving early adolescents peer relations through classroom creative drama: An integrated approach, academic search premier. *Social Work in Education, 21*(1), 23-32.
- Çakır, O. Baysal, Z. N. & İnan Yıldız, F. (2019). Drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(3), 1044-1066.
- Çelik Gürel, F. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Davis, B. W. (1987). Some roots and relatives of creative drama as an enrichment activity for older adults. *Educational Gerontology, 13*(4), 297-306.
- Debre, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Demirel Erdil, A. (2007). *İlköğretim T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde dramanın akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Dodwell, C. (2002). Building relationships through drama: the action track project (1). *Research in Drama Education, 7*(1), 43-48.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21*(1-2), 155-190.
- Ekinözü, İ. (2003). *İlköğretimde permütasyon ve olasılık konusunun dramatisasyon ile öğretiminde başarıya etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Esen, M. (2008). *IX. sınıf coğrafya dersi konularının (yerkürenin günlük hareketi, iklim bilgisi, toprak coğrafyası ve jeolojik zamanlar) öğretiminde drama yöntemi ile klasik yöntemlerin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Evin, G. İ. (2009). Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(360), 5-13.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research on introduction* (Seventh ed.) USA, Boston: Allyn and Bacon.
- Gençdoğan, B. (2008). Psychometric properties of the Turkish version of the children's self-report social skills scale. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 36(7), 955-964.
- Giaitzis, L. (2007). Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills. USA: Brook University, St. Catharines, Ontario.
- Göncüoğlu, G.Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde, Niğde Üniversitesi.
- Guli, L. A. (2004). *The effects of creative drama-based intervention for children with deficits in social perception* (Doktoral dissertation). Austin-Texas, The University of Texas at Austin, UMI no.3151245.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin eriş ve tutum üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güneysu, S. (2006). Eğitimde drama. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (2. baskı, s. 127-133) içinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Innes, M., Moss, T., & Smigiel, H. (2001). What do the children say? The importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Kara, Y., & Çam F., (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.

- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Muğla, Muğla Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi: deneysel çalışma* (Yüksek lisans tezi). Kars, Kafkas Üniversitesi.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3.sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Kocayörük Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Kozaner Yenigül, Ç. (2019). Sosyal Bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: bir dünya savaşı atölyesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 1-14.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi-Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6.-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Oğuz Namdar, A., & Çamadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3): 557-575.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Okvuran, A. (1994). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 185-194.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin T. F., Kandır, A., & Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama (teoriden uygulamaya)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önalın Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bursa, Uludağ Üniversitesi.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, A. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Philbin, M., & Myers, J.S. (1991). Classroom drama. *The Social Studies*, 82(5), 179-182.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: the dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24 ISSN: 10632913.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2002). *Beginning behavioral research a conceptual primer*. (Fourth ed.). USA: Pearson-Prentice Hall.
- Rowland, G. E. (2002). *Every child needs self-esteem: creative drama builds self-confidence through self-expression* (Doctoral dissertation). The Union Institute Graduate School of Arts and Sciences, UMI No: 3040782.
- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. Cemalettin Şahin (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.

- Thompson, F. (1983). Empathy: an aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, (October), 22–26.
- Umutlu, A. (2004). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve dramatizasyon yöntemi ile sıfatların öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişime ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Yağmur, E. (2010). *7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Yalçın, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı dramının görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Yurtalan, E. (2005). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde drama tekniğinin kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Zayımoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “coğrafya ve dünyamız” ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

The purpose of this study is to examine whether the education with drama method in social sciences affects social ability levels, empathic ability levels and academic achievements of 7th graders or not. “Solomon four-group research model” was used in the research. Participants of the research composes from 127 7th graders in Hüsnü Özyeğin Elementary School associated to the Directorate of National Education of the city of Kırşehir. In creating work groups, appropriate sampling was used. For the model of the research, study was conducted with two experiment and two control groups. While first experiment and control group took data collection tools used in research as the preliminary test and final test, second experiment and control group took them as solely the final test. Thus, at the same time, if the preliminary test had affected the results or not was investigated. In the study conducted in social sciences, the method used in experiment groups was drama, whereas the method used in control groups was traditional education. Data collection tool of the research was Social

Ability Scale, Empathic Ability Scale B Form and two different Academic Achievement Tests regarding two units, on the basis of which the study was taken up, was used.

According to the research results; the result of an existing significant difference in favor of the experiment group was reached in terms of social ability; in terms of general points of the scale between the final tests of the experiment and control groups and of social rules subscale and likeability subscale points. In terms of social ingeniousness subscale points, no significant difference between groups was reached. Discrepancy between preliminary-final test results of the experiment group was found significant in favor of the final test in terms of social ability general points, social rules subscale points and social ingeniousness subscale points. Difference between preliminary test and final test likeability subscale points was not found significant. In terms of empathic ability, result of an existing significant difference in favor of the experiment group between the final tests of experiment and control groups was reached. Between the preliminary-final test results of the experiment group, the result of there being a significant difference in favor of the final test was reached. In terms of Academic Achievement; between the final tests of experiment and control groups, result of an existing significant difference in favor of the experiment group was gathered. Also the result of an existing significant difference in favor of the final test between preliminary-final test results of the experiment group was obtained.

When social abilities, empathic abilities and academic achievements of students are evaluated with regard to the gender variable; no statistically significant difference in terms of social ability scale general point, social rules subscale point, likeability subscale point and social ingeniousness subscale point between male and females in the experiment group for social ability was found. Statistically significant difference was also determined in favor of females in terms of empathic ability scale general point. Though, no statistically significant difference between male and females in point of academic achievement was found. In the control group, result of not being a statistically significant difference between female and males in terms of social ability scale general point, social rules subscale point, likeability subscale point and social ingeniousness subscale point was reached. No statistically significant difference between male and females for empathic ability scale general point was found. No statistically significant difference between male and females for academic achievement was determined. In addition, it has been determined that pretesting is not effective on learning and sensitization in terms of social skill, empathic ability and academic success in the experimental and control groups.

As a result of the research, it is concluded that teaching with drama method in Social Studies lessons increases the academic success of students in the course. For this reason, in Social Studies education, drama method that allows students to participate actively in the lesson should be given a wide place.

The study also concluded that teaching with drama is effective in increasing students' social and empathic skill levels. For this reason, considering the importance of starting the development of these skills from a young age, the drama method should be used in all educational levels starting from the first steps of the educational process. In Social Studies teaching, research should be done on which drama techniques can be more effective in the areas of social skills and empathic skills. Also, in Social Studies education, the effect levels of students on social skills and empathic skills levels should be investigated by comparing drama and other effective teaching methods.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Somut Olmayan Kültürel Miras Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*

Serpil Demirezen **, Gülendamar Aktaş***

Makale Geliş Tarihi: 06/03/2020

Makale Kabul Tarihi: 27/09/2020

DOI: 10.35675/befdergi.699782

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras kavramını ve unsurlarını açıklayabildikleri görülmüştür. Öğretmenler somut olmayan kültürel mirasın korunmasına ilişkin olarak geçmişimizi koruma görevimiz olduğunu öğrencilere belirtmemiz gerektiğinden ve kültürel öğelerimizin toplumu birleştirici rolleri olduğundan bahsetmişlerdir. Ortaokul öğrencileri için somut olmayan kültürel miras öğretimini önemli buldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler somut olmayan kültürel miras öğretiminde uygulamaya dönük çalışmalar yapılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda somut olmayan kültürel miras eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.


Anahtar Kelimeler: Kültürel miras, somut olmayan kültürel miras, sosyal bilgiler


Determining the views of social studies teachers about intangible cultural heritage teaching

Abstract

The purpose of this study is to reveal the views of teachers about teaching of intangible cultural heritage in Social Studies. The working group of the study was formed of 20 Social Studies teachers working in the city center of Kırşehir. The data of the study was obtained through semi-structured interview technique, and analyzed by using descriptive analysis. When the results of the study were evaluated in general, it was seen that Social Studies teachers were able to explain the concept and elements of intangible cultural heritage. It was seen that the teachers considered the intangible cultural heritage education to be important for secondary school students. They also mentioned that practical studies should be carried out in intangible

* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanarak oluşturulmuştur.

** Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Antalya, Türkiye, sdemirezen@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4399-694X 

*** Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, gulendam200916@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1131-7906 

cultural heritage education in order to provide long-lasting and meaningful learning. In line with the findings obtained from the research results, suggestions were made for the development of intangible cultural heritage education.

Keywords: *Cultural heritage, intangible cultural heritage, social studies*

Giriş

Kültür insanların bir araya gelip ortak bir şekilde ortaya koydukları maddi manevi öğelerin toplamıdır. Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır. Uzun yıllar süresince toplumun sahip olduğu kültürel unsurların nesilden nesile aktarılması ise kültürel miras olarak tanımlanabilir. Bir toplumun sahip olduğu kültürel miras, o toplumun hafızasıdır. Kültürel miras, içerisinde somut ve somut olmayan unsurları barındırmaktadır. Geçmiş nesillerden kalan taşınır ve taşınmaz yapıtlar (anıtlar, resimler, heykeller vb.) somut kültürel mirası oluştururken, toplumların kültürel dokusunu yansıtan ve nesilden nesile aktarılan değerler ve uygulamalar (sözlü gelenekler, gösteri sanatları, ritüeller, doğa ve evrenle uygulamalar, el sanatları) da somut olmayan kültürel mirası oluşturmaktadır.

Toplumların kültürel mirasın farkında olma, kültürel mirası koruma ve gelecek kuşaklara aktarma konusunda sorumluluğu bulunmaktadır. Bu noktada kültürel miras eğitimi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel miras eğitimi ile genç kuşakların hem yaşadığı toplumun hem de küresel ortak mirasın farkında olmaları, bu mirası zaman-süreklilik-değişim bağlamında yorumlamaları ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması noktasında sorumluluk almaları sağlanmaktadır.

Kültür ve Kültürel Miras

Yaşanılan dünyada geçmişten kalan, günlük hayatta karşılaşılan ya da gelecek zamana adanan çoğu şey oluşturulan kültürün bir parçası olmaktadır. Arkeolojik kazılarda binlerce yıl öncesinde kullanılan bir aletin bulunması ya da çok eski zamanlarda uygulanan bir davranışın günümüzde de devam ettirilmesi toplumların kültürel olarak kendini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Pehlivan, 2015, s.1). Kültürün genel özelliklerine baktığımızda; her toplumun kültürü kendisine özgü ve millidir. Kültür dinamik bir yapıya sahiptir. Toplumun ortak malı olarak kabul edilir. Sürekliliğe sahiptir. Nesilden nesle aktarılan toplumsal bir mirastır. Varlığını bu şekilde sağlamaktadır. Kültür aynı zamanda kuşaktan kuşağa aktarılan genel geçer değerlerdir (Korkmaz, 2007, s. 18).

Her millet dil, kültür, tarih mirasıyla dünyada varlığını sürdürmektedir. Bireylerin toplumsallaşması, bu mirasın içinde gerçekleşir. Kültür varlıklarını da içeren miras duygusu geçmişte temel olarak simgesel bir biçim almış olsa da süreklilik gösterir (Çankaya, 2006, s. 8). İnsanların zamanla oluşturduğu bilgi, inanç ve değerlerin yanında somut objelerin toplamı kültürel miras olarak bilinir. Kültürel miras hem somut varlıkları hem de somut olmayan kültürel öğeleri kapsar.

Tablo 1.
Kültürel Miras Unsurları

Kültürel Miras		
Somut Olmayan Kültürel Miras	Somut Kültürel Miras	
	Taşınır Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras
Müzik	Resimler	Anıtları
Törenler, Şölenler	Heykeller	Arkeolojik sitler
Gelenekler	Kütüphane eserleri	Tarihi merkezler
Görenekler	Arşivler	Bina grupları
El Sanatları Geleneği	Günlük eşyalar	Kültürel manzaralar
Tiyatro	Müzik aletleri	Tarihi parklar
Edebiyat		Kanallar
Sözlü Gelenekler		
Geleneksel oyunlar vb.		

Pehlivan (2015)'ten düzenlenerek aktarılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde kültürel mirası oluşturan unsurların somut ve somut olmayan unsurlar olarak iki başlıkta ele alındığı görülmektedir. Somut kültürel miras unsurları geçmişten kalan taşınır ve taşınmaz yapıtlar oluşturmaktadır. Somut olmayan kültürel miras ise toplumların kültürel dokusunu yansıtan ve nesilden nesile aktarılan değerler ve uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM)

SOKÜM yalnızca içinde bulunulan topluma ait değil tüm insanlığa ait bir mirastır (İşçi, 2000, s.29). Söz konusu kültür mirasında destan, efsane, halk hikâyeleri, masallar, fıkralar, atasözleri, deyimler, bilmece, dua-beddua, yeminler, doğum gelenekleri, gibi öğeler yer almaktadır (Akay, 2006, s. 39). SOKÜM, yılların deneyimlerinden süzülerek gelebilmiş, nesilden nesle aktarılan bir değerler bütünü olarak kabul edilmektedir. Kültürel değerlerin içinde buldukları toplum ile arasında derin bağları bulunur. SOKÜM yaşadığı toplumun kültür dokusunu oluşturmaktadır (Turan, 1990, s. 13). Toplulukların grupların çevreleriyle etkileşimlerine bağlı olarak nesilden nesle aktarılan bu miras devamlı olarak yeniden yaratılmakta ve onlara kimlik duygusu verilmektedir (Oğuz, 2013, s. 46).

Kısa adı UNESCO olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun Paris'te 29 Eylül-17 Ekim 2003 tarihleri arasında toplanan 32.Genel Konferansı, 17 Ekim 2003 tarihinde "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"ni kabul etmiştir. Sözleşme, TBMM'nin 19.01.2006 tarihli oturumunda oy birliği ile kabul edilmiş, "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun" (No: 5448) 21 Ocak 2006 tarih ve 26056 Sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve Türkiye'nin taraf olma süreci 27 Mart 2006 tarihinde tamamlanmıştır (UNESCO, 2018).

SOKÜM Korunması Sözleşmesi 40 maddeden oluşmaktadır. “I. Genel Hükümler” bölümü ilk maddesinde sözleşmenin amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- a) SOKÜM’ü korumak,
- b) İlgili toplulukların, grupların ve bireylerin somut olmayan kültürel mirasına saygı göstermek,
- c) SOKÜM’ün önemi konusunda yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde duyarlılığı arttırmak ve karşılıklı değerbilirliği sağlamak,
- d) Uluslararası işbirliği ve yardımlaşmayı sağlamak (UNESCO, 2018).

SOKÜM Korunması sözleşmesinde somut olmayan kültürel miras unsurlarının kapsamı da belirlenmiştir. Buna göre SOKÜM unsurları şunlardır: *sözlü gelenekler ve anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ve el sanatları geleneği*’dir. Bu kapsamda Aralık 2019 tarihi itibarıyla İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Türkiye Temsili Listesinde yer alan unsurlar şunlardır: *Meddahlık Geleneği, Mevlevi Sema Törenleri, Aşıklık Geleneği, Karagöz, Nevruz, Geleneksel Sohbet Toplantıları (Yaren, Barana, Sıra Geceleri ve diğer), Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Geleneksel Tören Keşkeği, Mesir Macunu Festivali, Türk Kahvesi ve Geleneği, Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı, İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği, Geleneksel Çini Sanatı, Bahar Bayramı Hıdırellez, Dede Korkut-Korkut Ata Mirası: Kültürü, Efsaneleri ve Müziği, Geleneksel Türk Okçuluğu* (UNESCO, 2019).

“Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”nin 14. maddesinde SOKÜM korunmasında eğitimin önemine vurgu yapılarak, taraf devletlere SOKÜM eğitimi konusunda yol gösterici nitelikte açıklamalarda bulunmaktadır.

- Madde 14/a-(i): Toplumun genelini ve özellikle gençleri hedefleyen eğitici, duyarlılığı artırıcı ve bilgilendirici programlar düzenlemek;
- (ii) İlgili topluluklar ve gruplar içinde belirli eğitim ve yetiştirme programları düzenlemek;
- (iii) SOKÜM korunması için özellikle yönetim ve bilimsel araştırma gibi alanlarda kapasite güçlendirici etkinlikler düzenlemek;
- (iv) Bilginin kuşaktan kuşağa geçişini okul dışı olanaklarla sağlamak (UNESCO, 2018).

Her ne kadar çıkarılan kanunlar, imzalanan antlaşma ve sözleşmelerle kültürel miras korunmaya çalışılsa da bireyin öncelikle bu korumaya katkı sağlayacak bilgi, beceri, değer, bilinç ve sorumluluğa sahip olması gerekmektedir. Toplum oluşturulan bireylerin kültürel mirasın korunmasına ilişkin çaba harcamaları yapılan antlaşmalar, sözleşmeler ve çıkarılan kanunların daha kolay işler duruma gelmesine katkı sağlayacaktır. Bireylere SOKÜM öğelerinin tanıtılması, mirasın aktarımını ve

kalcılığını önemli oranda arttırmaktadır. Bu gerçekten yola çıkarak eğitime, ders programlarına ve ders kitaplarına önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir (Pehlivan, 2015, s. 28). Somut olmayan kültürel mirasın sürdürülebilir korunmasının sağlanmasında en etkili yollardan birisi de, söz konusu mirasın taşıyıcılarının o konudaki bilgi ve yeteneklerini artırmaları ve genç kuşaklara aktarmalarının temini olmalıdır (Girard, 2017).

Somut Olmayan Kültürel Miras ve Sosyal Bilgiler

Kültürel miras eğitimi, öğrencilerin ilişkide buldukları somut ve soyut değerler çerçevesinde “ben kimim?”, “Biz kimiz?” sorularına cevap arayacakları bir alandır. Bu nedenle, özellikle hedefi etkili vatandaş yetiştirme olan sosyal bilgiler dersi, kültürel miras eğitimi açısından sınırsız olanaklarla doludur (Özbaş, 2009, s. 714). Toplumlar kendi bireylerine kültürlerini tanıtmaya ve var olan kültürlerini geliştirmeye çaba gösterirler. Kültürleme görevini sosyal bilgiler dersi üstlenerek kültürün aktarılmasında etkili olmuştur (Safran, 2011, s. 6). Değişen koşullara uyum sağlamak ve etkili bir vatandaş yetiştirebilmek için bireylere içinde buldukları toplumun kültürünün aktarılması Sosyal bilgiler dersi ile sağlanmaktadır (Deveci, 2009, s. 17).

Sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları incelendiğinde “(4.) *Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri...*” maddesi ile kültürel miras eğitiminin, millî bilincin kazandırılmasındaki öneminin vurgulandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın (MEB,2018) yapısı içerisinde kültür ve kültürel miras konuları ağırlıklı olarak “Kültür ve Miras” öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanı kapsamında Türk kültürünün temel unsurlarından hareketle öğrencilerde kültürel bilincin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içerikleri incelendiğinde somut olmayan kültürel miras eğitimine değinilen dersler olduğu görülmektedir. Meslek bilgisi seçmeli derslerinden biri olan *Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim* ile genel kültür seçmeli derslerinden *Türk Kültür Coğrafyası* dersleri kapsamında öğretmen adaylarına SOKÜM eğitimi verilmektedir (YÖK, 2019).

Literatürde sosyal bilgiler dersi kapsamında SOKÜM eğitimini ele alan akademik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yeşilbursa (2011), sosyal bilgiler dersinde miras eğitimi verilmesinin, öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmış, aynı zamanda kültürel miras ile ilgili etkinliklerde öğrencilerin merak duyduklarını ve eğlendiklerini, bu etkinliklerin Sosyal Bilgiler ders kitabında yer almadığını, etkinliklerde yapılan uygulamaları günlük yaşamları ile ilişkilendirdiklerini, alan gezilerinden memnun kaldıklarını, geziler sırasında heyecan duyduklarını ve kendilerini geçmişte hissettiklerini tespit etmiştir. Çengelci (2012), sosyal bilgiler öğretim programında SOKÜM’e ilişkin kazanım ve etkinliklere yer verilme durumunu belirlemeyi

amaçladığı çalışmasında SOKÜM'e ilişkin kazanım ve etkinlikler en fazla 7. sınıf seviyesinde yer aldığını tespit ederek öğrenme alanları içinde Kültür ve Miras öğrenme alanının ardından en fazla kültürel öğelere ilişkin kazanımın Küresel Bağlantılar öğrenme alanında olduğunu belirtmiştir. Ünal (2013), Sosyal bilgiler kitaplarında halk kültürü öğelerinin kullanım durumunu incelediği çalışmasında, gösteri sanatları ve toplumsal uygulama öğelerine daha fazla yer verdiğini, el sanatları ve sözlü anlatım öğelerine yer verilmediğini belirtmiştir. Akhan (2014) ise çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretimi ile ilgili görüşlerini tespit etmenin yanı sıra SOKÜM öğretiminde kullanılacak etkinlik örneklerine yer vermiştir. Çençen ve Akça Berk (2014), 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Türk halk kültürüne yer verilme durumunu belirlemeyi amaçladıkları çalışma sonucunda 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımlarının ve kazanımlarda yer alan Türk halk kültürünün oranlarının homojenlik göstermediğini, 7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında, Türk halk kültürü öğelerinin sadece iki ünite içerisinde ele alındığını, diğer üniteler içerisinde kültürel öğelere yer verilmediğini belirtmişlerdir. Dönmez ve Yeşilbursa (2014), kültürel miras eğitimi verilen öğrencilerin SOKÜM'e yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu belirlemişlerdir. Gürkan (2015), sosyal bilgiler ders kitaplarını SOKÜM öğeleri açısından incelediği çalışmasında 6.sınıf ders kitaplarında SOKÜM unsurlarına diğer sınıf seviyelerine oranladaha az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın Önemi

Temel eğitim basamağında kültürel miras eğitiminin planlı bir şekilde verilebileceği en uygun ders sosyal bilgiler dersi dır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (MEB, 2018) genel amaçları, öğrenme alanları ve kazanımları içerisinde kültürel miras ile ilgili pek çok unsur yer almaktadır. Öğretim programı çerçevesinde kültürel miras eğitiminin doğru şekilde yürütülebilmesi noktasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolü önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenleri kültürel miras eğitimi sosyal bilgiler dersinin yanı sıra halk kültürü dersi kapsamında da yürütmektedirler. Seçmeli olarak 5.6.7. ve 8. sınıflarda haftalık iki ders saati olarak verilen bu ders ile öğrencilerin SOKÜM Korunması Sözleşmesi'nde tanımlanan kültürel mirasın korunması, aktarılması, yaşatılması ve geliştirilmesi gerekliliğini fark etmeleri amaçlanmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, kültürel miras eğitiminin daha nitelikli ve verimli sürdürülmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM'e yönelik farkındalıklarının belirlenerek mevcut uygulamalarının ortaya koyulması gerektiği ifade edilebilir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde genellikle kültürel miras eğitimi, kültürel miras öğeleri ve kültürel mirasa ilişkin tutumların belirlenmesine yönelik araştırmalar yapıldığı, sosyal bilgiler dersi ile somut olmayan kültürel mirası ilişkilendiren çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür Bu araştırma, kültürel miras

eğitiminin kilit unsuru olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretimine yönelik görüşlerini ve önerilerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretiminin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri SOKÜM korunması hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin SOKÜM eğitime katkısı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programındaki SOKÜM konularının öğretime yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgular günlük yaşamda farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu durum olguları tümüyle anladığımızı açıklayamaz. Tümüyle yabancı olmamıza karşın tam olarak kavrayamadığımız olguların araştırılması için uygun bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM olgusu hakkındaki algılarından yola çıkılarak Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında SOKÜM eğitimi hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak amaçlandığından olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın tüm aşamalarında Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur. Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.04.2018 tarihli toplantısında alınan 2018/98 sayılı karar ile araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze yapılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır:

- SOKÜM eğitimi ve Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili literatür taranmıştır.

- Sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanları ve çalışma grubundan bağımsız 3 sosyal bilgiler öğretmeninin SOKÜM eğitimine yönelik görüşleri alınmıştır.
- Alan uzmanları ve öğretmenlerin görüşleri ile literatürden derlenen bilgiler doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının amaca hizmet etmesi, içeriği yansıtması ve sorulma sırasına ilişkin olarak 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 3 soru içeriği daha net yansıtılması için değiştirilmiş, 1 soru iptal edilmiş, alternatif sorular ve sondalar eklenmiştir.
- Görüşme sorularının Türkçe dilbilgisi ve anlatım yönünden doğruluğunun kontrol edilmesi amacıyla 2 dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütlere göre düzeltmeler yapılmış, aynı anlama gelen sorular çıkarılmıştır.
- Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini sınamak için asıl uygulamadan önce çalışma grubunda yer almayan 2 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Ön görüşme bulgularına dayalı olarak 2 sorunun ifade biçiminin değiştirilmesine ve 1 sorunun formdan çıkarılmasına karar verilmiştir.
- Hazırlanan görüşme formu son kez alan uzmanları ile paylaşılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan resmi kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra çalışma grubu olarak belirlenen sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüşme yeri ve saati hakkında randevu alınarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda, okul idaresinin uygun gördüğü, görüşme yapılan öğretmenin ve araştırmacının dikkatinin dağılmayacağı bir ortamda yapılmıştır. Görüşme zamanı olarak genellikle öğretmenler boş dersleri, öğlen tatillerini ve ders bitimindeki zamanları tercih etmişlerdir. Görüşmelere başlarken araştırmacı ilk olarak kendisini tanıtmış ve çalışmanın amacını açıklamıştır. Görüşmenin tahmini süresi 15 dk olarak belirlenmiş ve çalışmaya katılan öğretmenler görüşme sorularını form üzerine yanıtlayıp araştırmacıya teslim etmişlerdir. Sorulara ayrıntılı şekilde cevap veren katılımcıların görüşme süresinin 25-30 dakika sürdüğü görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, nitel araştırma sürecinde ulaşılan bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla veriler öncelikle sistematik bir şekilde betimlenir. Ardından yapılan betimlemeler açıklanarak yorumlanır, veriler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri ortaya koyularak sonuca ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yıldırım ve

Şimşek (2008) betimsel analiz kullanıldığı araştırmalarda görüşülen kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmesinin ve bunlara dayalı sonuçlara ulaşılmasının geçerlik için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Doğrudan alıntılarda çalışma grubundaki her öğretmene bir numara verilmiş ve alıntı yapılan öğretmen Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde gösterilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada elde edilen verilerden uygun olanları, öğretmen cevaplarındaki sıklığı belirlemek amacıyla sayısallaştırılarak frekanslarla birlikte sunulmuştur.

Verilerin analizinde çalışmayı yürüten araştırmacı haricinde bir uzmandan da yardım alınmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı ve uzman tarafından incelenmiş, *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* olan hususlar belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. [*Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*]

Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenirliliği yüzde 91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasının %70'in üzerinde çıkması, araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Miles&Huberman, 1994). Hesaplama sonunda elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2017/2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölüme ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmelere İlişkin Bilgiler

Bilgiler	N	
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Mesleki Kıdem	1 – 5 yıl	3
	6 – 10 yıl	8
	11 – 15 yıl	5
	16 – 20 yıl	3
	20 yıl ve üzeri	1
Mezun Oldukları Bölüm	Eğitim Fakültesi Sosyal bilgiler Öğretmenliği	12
	Fen Edebiyat Fakültesi – Tarih	4
	Fen Edebiyat Fakültesi – Coğrafya	3
	Diğer	1

Tablo 2'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bilgileri incelendiğinde 14 kadın, 6 erkek öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan

20 öğretmenin üçü 1 -5 yıl, sekizi 6 -10 yıl, beşi 11 -15 yıl, üçü 16 - 20 yıl ve bir öğretmen de 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Çalışma grubunda Sosyal bilgiler Öğretmenliği mezunlarının yanı sıra Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ve Coğrafya alanlarından mezun öğretmenler de bulunmaktadır. Tabloda “Diğer” olarak ifade edilen öğretmen ise görüşmede Ziraat Fakültesi mezunu olduğunu belirtmiştir.

Bulgular ve Yorum

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “SOKÜM” Kavramı Hakkındaki Görüşlerini İçeren Bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “SOKÜM” kavramı hakkındaki görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin SOKÜM Kavramına Yönelik Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Nesilden nesle aktarılan değerler	11
Gelenek -görenek ve adetler	10
Toplumların yaşayış biçimleri ve alışkanlıkları	6
Kültürel değerler	3
Geçmişten günümüze kalan tecrübe ve bilgi birikimi	3
Kültürel mekânlar	2
Bu benim mirasımın bir parçasıdır diyebildiğimiz her şey	1
Elle tutulamayan gözle görülemeyen şeyler	1
Bizi biz yapan değerlerimiz	1

Tablo 3’e göre çalışma grubundaki öğretmenlerin “SOKÜM kavramı nedir?” sorusuna verdikleri yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla (f=10) SOKÜM kavramını “gelenek -görenek ve adetler” şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler gelenek ve görenekleri içselleştirilmiş bir kültürlenme süreci olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

“SOKÜM geçmişten günümüze kalan birey ve topluluklara ait bilgi, beceri birikimi, gelenek görenek örf ve adet gibi kuşaktan kuşağa aktarılan miras türüdür.” (Ö2)

“SOKÜM insanların tarihleri boyunca gerek yaşamış oldukları coğrafya gerekse iklim şartları ve inanç yapılarına bağlı olarak ortaya çıkarmış oldukları yaşayış biçimleri ve alışkanlıklarıdır denilebilir.” (Ö13)

“Toplumsal yapı içerisinde nesilden nesle aktarılan ve değişip dönüşerek yeni formlara kavuşan öğelerdir (türküler, maniler, ninniler vb.)” (Ö1)

“Elle tutulamayan gözle görülemeyen mirastır.”(Ö3)

“SOKÜM kültürel değerler, festivaller, şöenler, gelenek ve göreneklerin birlikte uygulanmasıdır.” (Ö12)

“SOKÜM kültürel değerler içeren daha çok gelenek ve göreneklerimizle içleşmiş bir kültür süreci olarak adlandırılabilir.” (Ö6)

“İnsanoğlunun binlerce yıllık filtrelerden geçirek oluşturduğu, geliştirdiği kültürel uygulamalardır.” (Ö15)

Çalışma grubundaki öğretmenlerin SOKÜM kavramını tanımlarken genel olarak SOKÜM’ün nesilden nesile aktarılması, gelenek görenekler ve kültürel değerlerden oluşması unsurlarına değindikleri görülmektedir. Bununla birlikte 2 öğretmen SOKÜM kavramını “kültürel mekanlar” olarak tanımlamıştır. Kültürel mekanlar somut kültürel miras unsurları arasında yer almaktadır. Bu durumda öğretmenlerin, SOKÜM’ün aktarılabilirliği bir fiziksel yapı olması düşüncesi ile kültürel mekanlara değindikleri düşünülebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin SOKÜM Öğretiminin Öneme Yönelik Görüşlerini İçeren Bulgular

Çalışma grubunda yer alan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, SOKÜM öğretiminin önemini ifade eden görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin SOKÜM Öğretiminin Öneme İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Milli birlik ve beraberlik	11
Geçmişle gelecek arasında bağ kurma	8
Kültürel devamlılık	7
Binlerce yıllık birikim	6
İnsanları birbirine yakınlaştırıcı	4
Vatanın milletin bekası için	2

Çalışma grubundaki öğretmenlerin “SOKÜM öğretiminin önemi nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak “SOKÜM’ün milli birlik ve beraberliği sağlama” (f=11) açısından öneme değindikleri görülmektedir. Bununla birlikte “geçmişle gelecek arasında bağ kurmak” (f=8), “kültürel devamlılığın sağlanması” (f=7) hususunda, “binlerce yıllık birikim olması” (f=6) noktasında ayrıca “insanları birbirine yakınlaştırıcı bir unsur olduğu” (f=4) ve “vatanın milletin bekası” (f=2) olarak SOKÜM öğretiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

“SOKÜM kültürel değerlerimizin yaşatılması, zamanın ihtiyaçları göz ardı edilmeden korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması bakımından önemlidir.” (Ö16)

“Milleti ayakta tutan unsurlardan biride kültüredür, bu kültürel unsurlar sayesinde birlik beraberlik artmaktadır bu nedenle SOKÜM konusu öğretimi önem arz eder.” (Ö19)

“Bir milleti diğer milletlerden ayıran kendine has özelliklerinin öğretilmesinde ve kültürel devamlılığı sağlamada önemlidir.” (Ö4)

“Gelecek nesillerin atalarından, inanışlarından yaşam biçiminden kopmaması için gereklidir. Kendi geçmişine yabancılaşmaması için önemlidir. İnsanların duygularını insani ilişkilerini kaybetmemek için önemlidir.” (Ö6)

“SOKÜM öğretimi bir toplumun kültürel devamlılığı için oldukça önemlidir. Yeni nesiller ile öncekiler arasındaki kültürel bağ bu sayede kurulur. Ayrıca kişiler SOKÜM öğretimi ile kendi ülkesine, topraklarına kendisini ait hisseder. Bu şekilde aidiyet duygusu kazandırılmış olur.” (Ö12)

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde SOKÜM öğretiminin önemine yönelik olarak; bir milleti ayakta tutan temel unsurun kültürel değerler olduğunu ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Aktarılan kültürel unsurlar sayesinde birlik ve beraberliğin arttığını ve SOKÜM öğretimi ile geçmişle gelecek arasında bağlantı kurmanın kolaylaştığını belirtmişlerdir. SOKÜM’ in binlerce yıllık birikim olması nedeniyle değerli olduğundan SOKÜM öğretiminin insanlara çok şey katacağından bahsetmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin SOKÜM’ün Korunmasına Yönelik Görüşlerini İçeren Bulgular

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “SOKÜM korunması için neler yapılmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin SOKÜM’ün Korunmasına Yönelik Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Geçmişimizi koruma görevimiz olduğu belirtilmeli	10
Kültürel miras öğeleri ile ilgili bilgi verilmeli	9
SOKÜM’ün toplumsal birliktelik için önemi vurgulanmalı	9
SOKÜM’ü korumanın milli bir sorumluluk olduğu vurgulanmalı	8
Öğrencilerde farkındalık yaratmalı	6

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin SOKÜM’ün korunmasına yönelik önerilerinin genel olarak bilgilendirme odaklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Geçmişimizi koruma görevimiz olduğu belirtilmeli” (f=10) ifadesini en fazla kullandıkları sonrasında “Kültürel miras öğeleri ile ilgili”

(f=9) bilgiler verilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. (f=9) Öğretmen “*Miras öğelerinin toplumu birleştirici rolleri üzerinde durulmalı*“ ifadesini belirtmiş, (f=8) öğretmen de “*Miras öğelerinin toplumu birleştirici öğeler olduğunu açıklanmalı*” şeklinde, ayrıca (f=6) öğretmen “*Öğrencilerde farkındalık yaratılması*” gerektiğinden, (f=5) öğretmen ise “*SOKÜM unsurunun öncelikle kime ve nereye ait olduğunu netleştirmeli*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

“Öğrencilere öncelikle geçmişi olmayan bir milletin geleceğinin de olmayacağı aktarılmalıdır, bu nedenle geçmişimizi koruma görevimiz olduğunu belirtmeliyiz.” (Ö7)

“Küreselleşme süreçleri topluluklar arasında diyalogu geliştirme koşullarını oluştururken, SOKÜM ile ilgili yok olma gibi tehditleri beraberinde getirmektedir. Bunun için teknolojinin hayatımıza yön vermesine engel olmalı ve bireylerin birbiriyle iletişimi kuvvetlendirecek çözümler aramalıyız. Geçmişimizi ve kültürel değerlerimizi gelecek kuşaklarla paylaşabilmeli ve somut bir şekilde koruma altına almalıyız. (Ö9)

“Öğrencilere öncelikle geçmişi olmayan bir milletin geleceğinin de olmayacağı aktarılmalıdır, bu nedenle geçmişimizi koruma görevimiz olduğunu belirtmeliyiz.” (Ö2)

“Öğrencilere SOKÜM unsurunun öncelikle kime ve nereye ait olduğunu netleştirmeli ve daha sağlıklı bilgi vermeliyiz. Öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler hazırlamalı ve hatta görsellerle zenginleştirmeliyiz. (Ö11)

“Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalı, onların anlayabileceği açık ve düzgün bir dil kullanılmalı, sınıf dışı aktiviteler yaparak bu mirasların korunması gerektiği aktarılmalı.” (Ö12)

SOKÜM’ün korunması hakkında öğrencilere verilecek bilgiler olarak öğretmenler daha çok bilgilendirme yapılması gerektiğinden bahsetmişlerdir bilgilendirmeler sayesinde SOKÜM unsurlarının yok olma tehlikesinin ortadan kalkacağını ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersinin SOKÜM Eğitime Katkısı Hakkındaki Düşüncelerini İçeren Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “*Sosyal bilgiler dersinin SOKÜM eğitime katkısı hakkındaki düşünceleri*” sorulduğunda öğretmenlerin tamamının SOKÜM eğitiminde en etkili dersin sosyal bilgiler olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Yaşamın içinden yaşamla ilgili olarak farklı kültürler ile ilgili bilgiler ilkokul ve ortaokul düzeyinde bilgi aktaran tek ders Sosyal bilgiler olması nedeniyle SOKÜM’e doğrudan katkı sağlayan bir derstir.” (Ö3)

“Öğrencinin içinde yaşadığı coğrafyayı tanıması ve topluma uyum sağlaması adına olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Mirasımızın aktarımı ve gelecek kuşaklara devredilmesi açısından da katkısı olabilir.” (Ö11)

“Sosyal bilgiler dersinin SOKÜM eğitimine katkısı çok fazladır. Öğrenci yaşadığı ancak yaşarken farkında olmadığı bazı değerleri Sosyal bilgiler dersinde SOKÜM kazanımları sayesinde fark eder. Bu farkındalık onda değer verme ve sahiplenme duygusunu geliştirir.” (Ö13)

“SOKÜM aktarımı için sosyal bilgiler dersinin kazanımları çok uygundur. Özellikle kültür ve miras ünitesinde bu konulara değiniyoruz.” (Ö14)

“Öğrencinin içinde yaşadığı coğrafyayı tanıması ve topluma uyum sağlaması adına olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Mirasımızın gelecek kuşaklara devredilmesi açısından da katkısı olabilir.” (Ö15)

“Sosyal bilgiler dersinde işlediğimiz konuları anlatırken mutlaka kültürümüzle ilgili örnekler veriyoruz. SOKM eğitimi bizim dersimizde ahlında sürekli yapıyor. Dersimizin ayrılmaz bir parçası diyebiliriz” (Ö18)

Sosyal bilgiler dersinin SOKÜM eğitimine katkısı hakkında öğretmenlerin tamamının olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. SOKÜM eğitiminde Sosyal bilgiler dersinin önemli olduğunu geçmişle gelecek arasında bağ kurulmasına yardım ettiğini ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki SOKÜM Konularının Öğretimine Yönelik Önerilerini İçeren Bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal bilgiler öğretim programındaki SOKÜM konularının öğretimine ilişkin önerileri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki SOKÜM Konularının Öğretimine Yönelik Önerileri

Öğretmen Önerileri	f
Sınıf ve okul genelinde uygulamalı etkinlikler yapılmalı	9
SOKÜM’e ilişkin örnekler artırılmalı	5
Ders kitaplarında konuyla ilgili metinler ve görseller artırılmalı	2
Kültür ve Turizm Bakanlığı ile işbirliğine gidilmeli	2
Hizmet içi eğitim ile öğretmenlere bilgi verilmeli	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin SOKÜM konularının öğretiminde daha çok “okul ve sınıf genelinde uygulamalı etkinliklerin yapılması” (f=9) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte “SOKÜM’e ilişkin örnekler artırılmalı” ifadesini (f=5) öğretmen belirtmiş, en az verilen cevap ise “hizmet içi eğitim ile öğretmenlere bilgi verilmeli” (f=1) olmuştur. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

“Programda SOKÜM konuları yeterli değil daha fazla kültürel öğeler yer alıp anlatılmalı, öğretmenlerin bilgi eksikliği içinde olduğunu düşünüyorum bunun için hizmet içi eğitim vermek gerekli olabilir.” (Ö11)

“Öğretim yapılırken öğrencinin daha çok aktif olarak olayların içinde kendini bulması ve bu değerleri daha kolay benimsemesi sağlanmalıdır.” (Ö13)

“Daha çok etkinlik temelli olarak öğretilmeli. Konu görsellerle desteklenmeli. Sadece sözel olarak konuyu sunmak başarısız oluyor. Öğrencilerde kalıcı bir öğrenme olması için yaparak yaşayarak öğrenebileceği etkinlikler sınıf içinde ve okul genelinde yapılmalı.” (Ö14)

“Daha etkin çalışmaların yapılması için Kültür Bakanlığı ile hareket edilip bu konuda çalışmalar yapan Folklor Araştırmacılarından da istifade edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö16)

“Kültürün devamlılığı için SOKÜM öğelerimiz önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler dersi de öğrencilerde kültürlenmeyi sağlayacak en temel ders konumundadır. Öğrenciler geçmişlerini tanıdıkça, ilerleyen yıllarda kendilerindeki özgüvenin farkına varacaklar ve başarılı birer vatandaş olarak yetişecekler.” (Ö18)

“Okulda SOKÜM öğeleri ile ilgili sergiler düzenlenebilir, nevrüz kutlamaları ile okul kermesleri birleştirilebilir, festivallere okul olarak katılım sağlanabilir.” (Ö6)

“Drama, tiyatro etkinlikleri düzenlenebilir. Eski mesleklerin tanıtımları yapılabilir. Öğrencilere aile büyükleri ile konuşarak eski zamanlarla ilgili bilgi almaları, kendileri araştırma yaparak bir proje ödevi yapmaları istenebilir.” (Ö5)

“Geçmiş yaşama hakkında ve kaybolan değerler hakkında kompozisyon yarışmaları düzenlenebilir. Özellikle sınıf içi etkinliklerimde görsel öğelerin kullanımına dikkat ederim.” (Ö10)

“Her ilde bu kültürel miras unsurlarına yönelik örnekler belirlenerek buna yönelik sergiler tiyatro gösterileri yapılabilir.” (Ö12)

“Okullarda SOKÜM köşeleri hazırlanabilir sergi olarak teşhir edilebilir kültürel değerlerimiz.” (Ö20)

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programındaki SOKÜM konularının öğretimine yönelik önerileri incelendiğinde genel olarak uygulamalı etkinliklerin yapılması şeklinde önerilerde buldukları, bu şekilde verilen eğitimin daha kalıcı olacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen verilere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM'ü genel olarak tanımlayabildikleri görülmüştür. Yaptıkları tanımlarda SOKÜM'ün nesilden nesile aktarılması ve gelenek göreneklerden oluşması özelliklerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin SOKÜM eğitiminin kültürel değerlerimizin yaşatılması, korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından önemine değindikleri görülmüştür. Ayrıca bireylerin kendi geçmişine yabancılaşmaması ve duygularını insani ilişkilerini kaybetmemesi için SOKÜM öğretiminin önemli olduğuna değinmişlerdir. Akhan (2014) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras kavramını ve unsurlarını açıklayabildikleri, sosyal bilgiler dersi ile SOKÜM'ü ilişkilendirebildikleri ve özellikle ilkökul-ortaokul öğrencileri için SOKÜM öğretimini önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

SOKÜM korunması ile ilgili olarak çalışma grubundaki öğretmenlerin, genel olarak öğrencilere yönelik farkındalık oluşturma ve bilgi verme odaklı çalışmalar yapılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Yeşilbursa (2011) çalışmasında, kültürel miras eğitimi alan öğrencilerin kültürel mirasa yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri, kültürel mirasın korunması gerektiği, kültürel mirasın geçmiş hakkında bilgi kaynağı olduğu, kültürü yansıttığı ve gelecek nesillere aktarılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal bilgiler dersinin SOKÜM eğitime katkısı hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; öğretmenlerin tamamının olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, Sosyal bilgiler dersini SOKÜM'e doğrudan katkı sağlayan bir ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca toplumun SOKÜM hakkında bilinçlendirilmesi, öğrencilerin kültürel mirası daha iyi anlamaları ve kültürel mirasımızı koruma bilinci kazanmalarının Sosyal bilgiler dersi ile sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Akhan (2014), çalışmasında öğretmenlerin SOKÜM eğitimi, Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme alanlarından Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilişkilendirdiklerini, ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin Türk kültürünü oluşturan unsurları öğretmesi yönüne vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Çengelci (2012), çalışmasında SOKÜM'e ilişkin kazanım ve etkilere en fazla 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Kültür ve Miras öğrenme alanında yer verildiğini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal bilgiler öğretim programındaki SOKÜM konularının öğretimine ilişkin önerileri incelendiğinde ise öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında uygulamalı etkinlikler yapılması ve ders kitaplarında SOKÜM örneklerine daha fazla yer verilmesi şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Sağ (2018), Sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitimine yönelik etkinlik temelli uygulamaların etkilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, etkinlik temelli uygulamalar öncesi ve sonrasında, öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa yönelik farkındalık düzeylerinde önemli bir değişim tespit etmiştir. Avcı ve Memişoğlu (2016) da çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler programında kültürel miras konularını ve eğitimini yeterli bulmadıkları, öğretim programının kültürel miras konuları bakımından düzenlenmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SOKÜM öğretimine yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenlerin SOKÜM eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinde artış sağlamak için hizmet içi eğitim çalışmalarına dönem içerisinde yer verilebilir. Hizmet içi eğitimde SOKÜM ile ilgili bilgilendirme, sınıf içi uygulama örnekleri, drama ile SOKÜM eğitiminin aktarılması ve özellikle ülkemizdeki ve dünyadaki SOKÜM örnekleri öğretmenlere dönem içi seminerler içerisinde aktarılabilir.
- SOKÜM konularının proje ödevi olarak verilmesi ile öğrencilerin konu hakkında araştırma yapmaya sevk edilip daha kalıcı öğrenmeler oluşması sağlanabilir. SOKÜM'ün aktarımında anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanması için müze gezilerine ve drama çalışmalarına yer vererek öğrencilerin konuyu bu şekilde içselleştirmesi sağlanabilir.
- Okullarda SOKÜM şenlikleri, festivalleri düzenlenerek öğrencilerin bu özel günlerde aktif rol alarak kalıcı bir öğrenme oluşması sağlanabilir. Bu festivallerde SOKÜM öğelerine yönelik olarak sergiler düzenlenebilir. Geleneksel oyunlar canlandırılabilir. Sınıf içerisinde geleneksel el sanatları örnekleri öğrencilerle birlikte yapılabilir, toplumsal uygulamalar ve ritüeller ögesinde yer alan unsurlar canlandırılabilir.
- Öğrencilerin SOKÜM konusunda farkındalığını oluşturabilmek için kültürel unsurlarımıza okul ortamında yer verilebilir. Bunun sağlanması için okul ortamında drama ve tiyatro etkinliklerine yer verilebilir. Öğrenciler arasında halk sporlarından cirit atma ve bilek güreşi düzenlenebilir. Ayrıca öğrencilerin köy seyirlik oyunlarını, karagöz ve orta oyununu canlandırmaları sağlanabilir. Eski mesleklerin tanıtımı yapılabilir bunun için bir çini ustası, ebru sanatçısı, masal anlatıcıları okula davet edilerek öğrencilere uygulamalı bir şekilde bunları göstermeleri istenebilir.
- Dersler arası ilişkilendirme yapılarak öğrencilerin SOKÜM farkındalığı artırılabilir. Örneğin beden eğitimi derslerinde geleneksel oyunlara yer verilebilir. Görsel sanatlar dersinde SOKÜM öğelerine ilişkin tasarım

- çalışmaları yapılabilir. Böylece öğrencilerin SOKÜM hakkındaki bilgileri pekişir ve kalıcı öğrenme sağlanmış olur.
- SOKÜM hakkında yapılan akademik araştırmaların öğretmenlerle paylaşılabilmesi için çalıştaylar düzenlenebilir. İlgili alan uzmanları öğretmenlerle bir araya getirilebilir ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
 - SOKÜM’ün aktarılmasında ve korunmasında teknoloji imkânları kullanılabilir. Bu amaçla Kültür Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Web sayfasında yer alan “*Somut Olmayan Kültürel Miras Online Sergisi*” öğrencilerle birlikte ziyaret edilebilir. Sayfada yer alan SOKÜM unsurları ile ilgili araştırma inceleme ödevleri verilebilir (<https://aregem.ktb.gov.tr/TR-243105/somut-olm-kulturel-miras-online-sergisi.html>).
 - Ülkemizin çeşitli şehirlerinde somut olmayan kültürel mirasın yerel unsurlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan müzelerin sayısı artmaktadır. SOKÜM unsurlarının derlenip sergilendiği bu müzelere imkânlar dâhilinde geziler düzenlenebilir ya da web siteleri incelenebilir. Bu müzelerden bazıları; Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’ne bağlı olarak çalışmalarını yürüten Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi, Ankara-Beypazarı ilçesinde yer alan Yaşayan Müze, Eskişehir Kent Belleği Müzesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Kapadokya Yaşayan Miras Müzesi, Kahramanmaraş Dulkadiroğlu Belediyesi Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi’dir.
 - Öğrencilerin yakın çevresinde varlığı sürdürülen ancak yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalana SOKÜM (el sanatları, maniler, fıkralar vs.) unsurları kayıt altına alıp sanal ortamda paylaşımına açılabilir. Geleneksel oyunların interaktif olarak daha geniş kitlelere ulaşması sağlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uydıklarını bildirmiştir. Çalışma, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’nun 20.04.2018 tarihli toplantısında alınan 2018/98 sayılı karar ile araştırmanın etik ilkelere uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Akay, S. A. (2006). Somut olmayan kültürel mirasın tarih araştırmalarında kaynak olma özelliği. *Millî Folklor Dergisi*, 18(70), 38-55.
- Akhan, N. E. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde somut olmayan kültürel miras öğretimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 722-736.
- Avcı, M.&Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 104-124.

- Çankaya, E. (2006). *Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Müzecilik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çençen, N. & Akça Berk, N. (2014). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında Türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28),2-18.
- Dönmez, C. & Yeşilbursa, C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(2), 425-442.
- Girard, F. (2017). *Yaşayan insan hazineleri ulusal sistemlerin kurulmasına ilişkin kılavuzlar ilkeler* (N. İçöz, Çev.). Erişim adresi: http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/somut_olmayan_km/UNESCOYIH.pdf
- Korkmaz, Z. (2007). *Dil Nedir? Türk Dili ve Kompozisyon İçinde*. Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRA MI%20.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Oğuz, M. Ö. (2013). *Somut olmayan kültürel miras nedir*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Özbaş, Ç. B. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (ss.702-718). Ankara: Pegem.
- Pehlivan, A. (2015). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss.1-19). Ankara: Pegem.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitimiye yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Bartın, Bartın Üniversitesi.
- Turan, Ş. (1990). *Türk kültür tarihi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) (2018). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*. Erişim adresi: <http://www.unesco.org.tr/Pages/181/177/>

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) (2019). *İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Türkiye Temsilî Listesi*. <http://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-%C4%B0nsan%C4%B1%C4%9F%C4%B1n-Somut-Olmayan-K%C3%BCt%C3%BCrel-Miras%C4%B1-Temsili-Listesi> adresinden 20.11.2019 tarihinde alındı.

Ünal, F. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü öğelerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 611-641.

Yeşilbursa, C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

Extended Abstract

Culture is the sum of the material and spiritual elements that people produce together. Every society has its own culture. The transfer of cultural elements owned by the society from generation to generation for many years can be defined as cultural heritage. The cultural heritage of a society is the memory of that society. Cultural heritage contains tangible and intangible elements. While the movable and immovable works (monuments, paintings, sculptures, etc.) from the past generations form the tangible cultural heritage, values and practices (oral traditions, performing arts, rituals, practices with nature and the universe, handicrafts) that reflect the cultural texture of societies and passed from generation to generation form the intangible cultural heritage. Communities have a responsibility to be aware of cultural heritage, protect cultural heritage and transfer it to future generations. At this point, cultural heritage education appears as an important issue. With cultural heritage education, it is ensured that young generations are aware of both the society they live in and the global common heritage, interpret this heritage in the context of time-continuity-change, and take responsibility for transferring cultural heritage to future generations. In the basic education level, the most appropriate course in which cultural heritage education can be given in a planned way is the social studies course. There are many elements related to cultural heritage within the general objectives, learning areas and acquisitions of the social studies curriculum (ME, 2018). The role of social studies

teachers is important in the proper implementation of cultural heritage education within the framework of the curriculum. When the studies in the literature are analysed, it is observed that researches are generally conducted to determine cultural heritage education, cultural heritage elements and attitudes related to cultural heritage, and the studies linking the social studies course and intangible cultural heritage are limited. Accordingly, the purpose of the research is to manifest the views of social studies teachers on intangible cultural heritage teaching.

In the research, one of the qualitative research patterns, the phenomenology pattern was used, and the research data was collected using the interview technique. Semi-structured interview questions were used in the interviews. While preparing the interview questions, the relevant literature was first searched. Afterwards, the opinions of the social studies education field experts and 3 social studies teachers independent of the study group were taken regarding intangible cultural heritage education. A question pool was created in line with the information gathered from the literature and the opinions of the field experts and teachers. After the necessary arrangements were made in line with the opinions of the experts, a preliminary interview was held with 2 teachers who were not in the study group. Based on the findings of the preliminary interview, the interview form was rearranged and made ready for implementation. Appointments were requested from the teachers in the study group after the necessary permissions were obtained from the public institutions. The teachers who participated in the study answered the interview questions on the form and submitted them to the researcher. The study group of the research was formed of 20 social studies teachers working in public secondary schools in the city centre of Kırşehir in the 2017/2018 academic year. Descriptive analysis was used to analyse the data obtained in the research. Apart from the researcher carrying out the study in the analysis of the data, assistance was also received from a specialist. The answers given by the teachers to the interview questions were examined by the researcher and the expert, and issues with *consensus* and *disagreement* were determined. The formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used for the reliability calculation. As a result of the calculation, the reliability of the coding was calculated as 91 percent. Direct quotations were made from the answers given by the teachers to the interview questions. In direct quotations, each teacher in the study group was given a number and the quoted teacher was shown as Ö1, Ö2, Ö3.... In addition, the most appropriate data obtained in the research were digitised and presented together with frequencies in order to determine the frequency in teacher responses.

According to the data obtained in the research, social studies teachers in the study group were able to define intangible cultural heritage in general. In their definitions, it was seen that they focused on the transfer of intangible cultural heritage from generation to generation and being composed of traditions. The teachers stated that awareness raising and informing activities should be carried out for students regarding the protection of intangible cultural heritage. They also stated that social studies

course would make it possible for awareness raising in the society about intangible cultural heritage, for students to better understand the cultural heritage and to acquire awareness in protecting our cultural heritage. When the teachers' suggestions regarding the teaching of intangible cultural heritage subjects in the social studies curriculum were examined, it was seen that they stated that there should be applied activities in and out of the classroom and more examples of intangible cultural heritage should be included in the textbooks.

When the results related to the findings obtained in the research were evaluated, it was found that the social studies teachers in the study group were aware of the importance of the intangible cultural heritage, they emphasized the role of the social studies course in the transfer of intangible cultural heritage, and made suggestions to support the intangible cultural heritage education within the scope of the social studies course with practical examples. In line with the results of the research, it is possible to make suggestions such as taking teachers into in-service training, organizing festivities, festivals, games, drama activities in schools, organizing workshops where academic studies in this field can be shared with teachers in order to improve intangible cultural heritage education within the content of social studies course.

Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Türev Konusundaki Kavram Yapıları*

Mahiye Yapıcıoğlu Ulaş**, Abdullah Çağrı Biber***

Makale Geliş Tarihi: 11/04/2020

Makale Kabul Tarihi: 22/06/2020

DOI: 10.35675/befdergi.718448

Öz

Bu araştırmanın amacı, Repertuar Çizelge Tekniği (R.Ç.T.) kullanarak Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının türev konusu ile ilgili kavram yapılarını incelemektir. Araştırma bir şehir üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 5'i Fen Bilgisi, 5'i de Matematik Öğretmenliği eğitimi alan toplam 10 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu çalışma nitel desenli bir araştırmadır. Veri toplama araçları olarak repertuar çizelgeleri, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve konu alan bilgisi sınavı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler repertuar çizelgeleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu makale kapsamında araştırma sürecinin tamamında yer alan iki öğrencinin bulguları değerlendirilmiştir. Buna göre; fen bilgisi öğretmen adayının türevi genellikle hız kavramı ile ilişkilendirdiği, matematik öğretmen adayının ise türevi geometrik olarak yorumladığı, yani fonksiyonun bir noktadaki teğetinin eğimi olarak düşündüğü belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda türev konusu ile ilgili öğretmen adaylarının kavram yapılarına ulaşmada R.Ç.T.'nin uygulanabileceği görülmüştür. Bu araştırmanın matematik eğitimi alanında repertuar çizelge tekniği kullanılarak yapılacak başka çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.


Anahtar Kelimeler: Kavram yapısı, öğretmen adayları, repertuar çizelge tekniği, türev


Concept Structures of Mathematics and Science Pre-Service Teachers on the Derivative Subject

Abstract

The purpose of this study is to examine the conceptual structures of science and mathematics teacher candidates on derivative subject by using Repertory Grid Technique (R.G.T.). The research was carried out with a total of 10 students. This study is a qualitative research. Repertoire charts, semi-structured interviews and subject area knowledge exam were used as data collection tools. The data obtained in the research were analyzed taking into account the repertoire charts. Within the scope of this article, the findings of two students who participated in the whole research process were evaluated. It was determined that the pre-service science teacher related the derivative mostly with the concept of speed, while the pre-

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümü olarak hazırlanmıştır.

** Milli Eğitim Bakanlığı, Vali Aydın Arslan Ortaokulu, Kastamonu, Türkiye, ulasmat@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5460-4609 

*** Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye, acbibiber@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7635-3951 

Kaynak Gösterme: Yapıcıoğlu Ulaş, M. & Biber, A. Ç. (2020). Matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının türev konusundaki kavram yapıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 435-457. <https://doi.org/10.35675/befdergi.718448>

service mathematics teacher thought it as the slope of the tangent of a function at a point. This research is thought to contribute to other studies in the field of mathematics education using repertoire chart technique.

Keywords: *Concept structure, derivative, pre-service teachers, repertory grid technique*

Giriş

Analiz, lise ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin karşılaştığı, matematiğin önemli bir öğrenme alanı olan bir ders olarak bilinir (Desfitri, 2016). Analizin en önemli konularından olan türev, farklı alanlardaki diğer kavramları anlayabilmek için üniversite matematiğinde ihtiyaç duyulan önemli bir kavramdır (Tall, 1992; 1993). Bir miktarın başka bir miktara göre değişme oranını temsil eden türev (Weber, Tallman, Byerley & Thompson, 2012), başta matematik olmak üzere, mühendislik ve fen alanlarındaki birçok uygulamada bireylerin karşısına çıkar (Jones & Watson, 2017; Kaplan, Öztürk & Öcal, 2015). Türev kavramının kullanım alanına göre anlık değişim oranı, ortalama değişim oranlarının limiti, bir fonksiyonun bir noktasındaki teğet doğrusunun eğimi veya hız gibi farklı tanımları bulunmaktadır (Zandieh, 2000). Belki de bu yüzden öğrencilerin türev kavramını anlamalarında önemli güçlükler yaşadıkları matematik eğitimi alanında yapılan çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Akkaya, 2009; Bingolbali, 2008; Ubuz, 2001). Ubuz (2001) türev ile ilgili öğrencilerin yaygın olarak; “bir noktada ki türev, türevin fonksiyonunu verir”, “teğet denklemi türev fonksiyonudur”, “bir noktadaki türev teğet denklemdir”, “bir noktadaki türev teğet denkleminin o noktada aldığı değerdir” şeklinde kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Akkaya (2009) ise çalışmasında, öğrencilerin türev-eğim ilişkisini kuramamalarının türeve ilişkin öğrenme zorluklarından birisi olduğunu ifade etmiştir.

Bingolbali (2008) türev kavramını anlamamanın bazı temel matematiksel kavramların ve konuların anlaşılmasıyla bağlantılı olduğunu ve geometri, fonksiyon, limit, teğet, eğim, süreklilik ve değişim oranı gibi kavramların tek başlarına bile öğrenciler için zorluk kaynağı olabiliyorken, bu kavramların hepsini içeren türevi anlamamanın öğrenciler için zor olmasının doğal olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının da türev konusundaki kavramsal anlamalarını açığa çıkarmanın öğretmen yetiştirmede önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bilişsel engellerle karşılaşmaması için, işlenen konuların sunuş mantığının öğrencinin bilişsel gelişimine uygun olması gerekir. Yeni bilgi ve düşüncelerin öğrenciyi tatmin edecek şekilde verilmemesi öğrencide çelişki oluşturur, eski bilgiler yeni bilgilerle çelişir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerini ve kavramsal anlamalarını ölçmek, öğrencinin mevcut kavram yapılarını doğru ve verimli bir şekilde tanımlamak çok önemlidir (Fetherstonhaugh & Treagust, 1992). Bunun için mülakatlar, gözlemler ve kavram haritaları zengin veri kaynaklarıdır. Fakat bu tekniklerin uygulanması ve analiz edilmesi zaman alır (Winer & Jesus, 1995). Repertuar çizelge tekniği, Kelly (1955) tarafından klinik uygulama ve araştırmalarda faydalı olması amacıyla geliştirilmiştir. Bu yöntem katılımcıların

zihinsel yapılarını anlamada önemli bilgiler sağlar. Ancak bununla birlikte klinisyen için fazla zaman ve çaba gerektiren karmaşık bir yöntem olarak görülmektedir. Bu yöntemin avantajı ise uygulayıcısına hastayla ilgili analizleri titizlikle yapılmış matematiksel ve istatistiksel veriler sunmasıdır (Faccio, Castiglioni & Bell, 2012). Repertuar çizelge tekniği katılımcı ya da araştırmacı tarafından oluşturulan yapılar ile maddeler arasındaki ilişkileri gösteren bir tablo analizidir. Repertuar çizelgesini oluşturan maddeler; nesnelere, düşünceler, önermeler, olaylar olabilir. Maddeler genellikle araştırmacı tarafından, araştırılan konuya göre belirlenir. Yapılar ise maddeler arasında benzerliği ve zıtlığı ifade eder ve iki kutuplu yapıdadır (iyi-kötü, doğru-yanlış, potansiyel fark var-yok). Repertuar çizelge tekniği birçok alanda kullanılabilir. Eğitim de bunlardan bir tanesidir. Repertuar çizelge tekniği, birçok eğitimci tarafından ölçme ve değerlendirme aracı olarak değişik konularda kullanılmıştır (Abazaoğlu, 2009; Aztekin 2008; Bryman & Bell, 2011; Fetherstonaugh, 1994; Williams, 2001; Winer & Jesus, 1995). Abazaoğlu (2009) farklı yaş grubundaki öğrencilerle yapmış olduğu bir çalışmada fen bilimleri alanında da bu tekniğin kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Repertuar Çizelge Tekniğini kullanarak öğrencilerin kuvvet ve hareket konusundaki kavram yapılarını belirlemeye çalışmıştır. Aztekin (2008) öğrencilerinin sonsuzluk kavramı ile ilgili bilişsel seviyelerini ve yapılarını ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada, elde ettiği verileri Repertuar Çizelge Tekniğini kullanarak analiz etmiştir. Fetherstonaugh (1994), öğrencilerin fen kavramları ile ilgili çalışmamasında lise öğrencilerinin dokuz farklı enerji türü hakkındaki fikirlerini araştırmak için Repertuar Çizelge Tekniğinin elle yapılabilen bir versiyonunu kullanmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda öğrencilerin türev konusunda sahip oldukları kavram yapılarını repertuar çizelge tekniği ile ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Bilim tarihi dikkate alındığında güneş sistemi ve cisimlerin hareketlerinin incelenmesi kaçınılmaz olarak bilim insanlarını uzay ve zamanın sonsuz bölünebilirliği ile ilgili sorulara cevap aramaya yöneltmiştir. Bunlara paralel olarak, özellikle fizik alanında çalışan bilim insanları, hızı sürekli değişen hareketli cisimlerin belirli bir andaki hızının ne olduğu ve belirli bir zaman aralığında ne kadar yol aldığı sorularına cevap aramışlardır (Zembar, Özmantar & Bingölbali, 2013). Türev, değişen niceliklerin hangi hızda ve nasıl değiştiğini belirlememize ve belirli bir andaki değişim hızının ne olduğunu anlamamıza yardımcı olan bir kavramdır (Bingölbali, 2008). Türev kavramı kullanılarak bir ülkedeki nüfusun belirli bir değere kaç yılda ulaşabileceği tahmin edilebilir, su ile doldurulan boş bir depodaki suyun yüksekliğinin doldurulan suyun miktarına göre nasıl değiştiği yorumlanabilir veya sabit hızla hareket etmeyen bir cismin herhangi bir andaki hızının ne olduğu hesaplanabilir (Zandieh, 2000). Türev kavramı sadece matematikte değil, bilimin birçok alanında ve özellikle fen bilimlerinde geniş uygulama sahasına sahiptir. Dolayısıyla türev kavramı sadece Matematik için değil, Fen Bilimleri için de vazgeçilmez bir kavramdır. Bu durum dikkate alındığında ileride bu kavramı kullanarak öğretim gerçekleştirecek olan Fen Bilgisi ve Matematik öğretmen adaylarının türev hakkındaki kavramsal yapılarını belirlemek önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Repertuar Çizelge Tekniği

kullanarak Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının türev konusu ile ilgili kavramsal yapılarını incelemektir. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının türev ile ilgili sahip oldukları kavram yapıları nasıldır?
- Matematik öğretmen adaylarının türev ile ilgili sahip oldukları kavram yapıları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada bir nitel araştırma tekniği olan repertuar çizelge tekniği kullanılmıştır. Repertuar çizelgelerinin oluşturulması için gerekli verilerin elde edilmesinde “görüşme” ve “yapılandırılmış mülakat” yöntemi kullanılmıştır. Çizelgelerin analizinde ise nicel ve nitel yöntemler takip edilmiştir.

Repertuar Çizelgeleri Nasıl Oluşturulur?

Alban-Metcalf (1997) RÇT’de maddelerin seçimini belirleyen iki prensip olduğunu öne sürer. Birinci prensip; maddeler (kavram, olay veya olgular), araştırılan yapı sisteminin sadece araştırılan kısmı ile ilgili olmalıdır. İkincisinde ise seçilen maddeler, bir konuyu temsil etmelidir, yani daha geneldir. Maddelerin sayısı (genelde 10 ile 25 arasında) veya elde edilen yapıların sayısı ne kadar büyük olursa, üzerinde durulan konuyu temsil şansı o kadar büyük olur. Yapılar psikolojik (ör: endişeli), fiziksel (ör: uzun), durum belirten (ör: bu komşuluktan), davranışsal (ör: sporda iyi) vb. değişik şekillerde olabilir. Yapılar maddeler arasında benzerliği, zıtlığı, ilişkiyi ifade eder ve kutuplu yapıdadır (Tanhan, 2013). Yapılar araştırmacı ve katılımcı ile birlikte belirlenir. Repertuar çizelgeleri oluşturulurken konuya ait maddeler ve yapılar belirlendikten sonra maddeler ve kişiye ait yapılar yatay ve dikey sütunlara yazılarak tablo haline getirilir yazılır. Daha sonra katılımcılardan kendilerine ait repertuar çizelgelerinde her bir maddeyi yapılaraya göre değerlendirerek 1-5 ya da 1-7 arasında puan vererek derecelendirmeleri istenir. Bu şekilde kişilere ait repertuar çizelgeleri oluşturulur. Şekil 1.’de örnek bir repertuar çizelgesi verilmiştir (Ackerberg & Prapasawudi, 2009). Buna göre mevsim isimleri maddeler, sıcak-soğuk, karanlık-aydınlık, hoşuma gider-hoşuma gitmez, renkli-renksiz çiftleri ise yapılar olacak şekilde bir matris oluşturulmuştur. Madde ile yapılar arasındaki ilişkiye göre katılımcı kendine göre 1 ile 7 arasında derecelendirme yapmıştır.

Sol taraf (1)	Yaz	İlkbahar	Sonbahar	Kış	Sağ taraf (7)
Sıcak	2	3	5	7	Soğuk
Karanlık	7	5	3	1	Aydınlık
Hoşuma gider	7	5	4	3	Hoşuma gitmez
Renkli	1	2	5	7	Renksiz

Bu kutudaki 1 in anlamı, yaz ayının "çok renkli" olduğudur.

Bu kutudaki 4 ün anlamı, sonbaharın ne "hoşuma gider" ne de "hoşuma gitmez" olduğudur.

Bu kutudaki 7 nin anlamı, kış ayının "çok soğuk" olduğudur.

Şekil 1. Örnek repertuar çizelgesi (Ackerberg & Prapasawudi, 2009)

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 3.sınıfta öğrenim gören 5 öğretmen adayı ve İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 3.sınıfta öğrenim gören 5 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Katılımcılar öğretim üyesinin dersteği gözlemlerine ve genel matematik dersi sınav sonuçları ile türev konusunda yapılan başarı testi sonucuna göre araştırmacı ve öğretim görevlisi tarafından birlikte belirlenmiştir. Öğrenciler, Analiz ve Genel Matematik gibi türev konusunu içeren dersleri almışlardır, dolayısıyla türev konusunda bilgilerinin yeterli olacağı varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları olarak repertuar çizelgeleri, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve konu alan bilgisi sınavı kullanılmıştır. Bu makale çerçevesinde tüm çalışmalara katılan 2 öğrencinin verdikleri cevapların analizine ve adaylarla yapılan mülakatın sonuçlarına yer verilmiştir.

Uygulama süreci

Seçilen öğrenciler, araştırmacı ve danışmanı kontrolünde birbirine yakın üç ayrı tarihte yapılan üç oturuma katılmıştır. Yapılan oturumlarda öğrencilerin türev ile ilgili yapıları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra öğrencilerden bu yapılar göre oluşan repertuar çizelgelerini doldurmaları istenmiştir. Her oturum boyunca, öğrencilerin türev tanımları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Birinci oturumda öğrencilerin türev bilgileri türev başarı testi ile test edilmiştir. İkinci oturumda mülakat yöntemi kullanılarak türev konusu ile ilgili yapıları belirlenmeye çalışılmış ve repertuar çizelgeleri oluşturulmuştur. Üçüncü ve son oturumda ise öğrencilerin bu yapılar göre oluşan repertuar çizelgesini 1'den 5'e kadar derecelendirme puanıyla, her yapıyı ayrı ayrı bütün maddelere göre değerlendirerek, puan vererek (derecelendirerek)

doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin repertuar çizelgeleri, bu şekilde elde edilmiştir. Bu çalışmada örnek teşkil etmesi açısından repertuar çizelgelerine yer verilen 2 öğretmen adayı da çalışmadaki tüm uygulamalara katılmıştır.

Uygulama üzerinde durulan kavram temaları

Tekniğin türev konusunda uygulanması sırasında dört tema üzerinde durulmuştur. Bu temaların belirlenmesinde türev ile ilgili literatürden ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Çalışmayı bu temalar şekillendirmiş ve maddeler bu yapılara göre belirlenmiştir.

1.Tema (Türev-Eğim ilişkisi): Türevin eğimle olan ilişkisidir. Öğrenciler türevi genellikle “türev bir fonksiyona belirli bir noktadan geçen teğettir” ya da “türev fonksiyonun eğimidir” şeklinde ezberleyerek öğrenmeye yönelmektedirler. Dolayısıyla ezberlenen bu bilgi öğrenciler için sonradan türevin kendi tanımı haline dönüşmekte ve bu da öğrenciler açısından ciddi kavram yanlışlarına neden olmaktadır (Akkaya, 2009).

2.Tema (Türev-Değişim oranı ilişkisi): Türevin bir noktadaki anlık değişimi ile ilişkilidir. Anlık değişimin nasıl olacağı bunun türevle ilişkisinin ne yönde olduğu öğrenciler tarafından farklı algılanmaktadır. Değişik ülkelerde yapılan çalışmalar bu konuda öğrencilerin ciddi kavramsal zorluklarla karşılaştıklarını ve genelde türevi değişim oranı kavramı ile ilişkilendiremediklerini ortaya koymuştur (Bezuidenhout, 1998; Heid, 1988; Orton, 1983).

3.Tema (Türev-Limit ilişkisi): “Limit acaba öğrenciler tarafından ne derece türevle ilişkili bilinmektedir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla bu kavram üzerinde durulmuştur. Limit kavramı türevin doğasında vardır ve limit olmadan türevi anlamlandırmak mümkün değildir. Öğrenciler genel olarak türev kavramındaki limitin ne işe yaradığı ve ne anlama geldiği konusunda bilgi ve anlam eksikliklerine sahiptir (Biber & Argün, 2012).

4.Tema (Türev-Süreklilik ilişkisi): Türevlenebilme ve süreklilik arasındaki ilişki öğrenciler tarafından genellikle karıştırılan bir konudur. Öğrenciler türevlenebilme ve süreklilik arasındaki ilişkiyi anlamada bir takım yanlış anlamalara ve öğrenme zorluklarına sahiptirler (Duran & Kaplan, 2016). “Sürekliliğin türevdeki yeri nedir?”, “Bir fonksiyonun sürekli olması türevinin olması için yeterli midir?” şeklindeki sorularının cevabındaki türev-süreklilik ilişkisini anlamak, öğrencilerin bu kavram üzerinde oluşturdukları yapıları görmek için türev-süreklilik ilişkisi incelenmiştir.

Repertuar çizelgesinde yer alan maddelerin elde edilmesi

Maddeler matematikteki türev konusu ile ilgili yapılan çalışmalardan, öğrencilerle yapılan derslerden, öğrenci önermelerinden araştırmacının değerlendirmeleri sonucunda elde edilmiş 12 önermeden oluşmaktadır. Bu maddeler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Maddeleri hazırlarken araştırmacı danışmanı dışında

değişik üniversitelerde analiz dersini veren öğretim elemanları ile görüşerek maddeler ile ilgili görüşler almıştır. Maddeler hazırlanırken türev konusunda öğrencilerin aralarındaki ilişkiyi anlamakta zorluk çektiği 4 tema (Türev-Eğim ilişkisi, Türev-Limit ilişkisi, Türev-Değişim oranı ilişkisi, Türev-Süreklilik ilişkisi) ile öğrencileri karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Madde 1: Geometrik anlam olarak türev bir fonksiyonun herhangi bir noktadaki teğettir.

Madde 2: Bir fonksiyonun herhangi bir noktadaki türevi fonksiyonun o noktadaki teğetinin eğimidir.

Madde 3: Sürekli olan bir fonksiyonun bir noktadaki eğimine fonksiyonun o noktadaki türevi denir.

Madde 4: Türevin limit tanımı olsa da, limit almadan da türev bulunabilir. Önemli olan belirli bir noktadaki eğimi bulmaktır.

Madde 5: Aslında bir fonksiyonun herhangi bir noktada türevini bulmak, fonksiyonun o noktada limitini bulmakla aynı şeydir.

Madde 6: Fiziksel anlamda türev anlık hızın genel adıdır. Diğer bir ifadeyle bir fonksiyonun bir noktadaki değişme hızı fonksiyonun o noktadaki türevidir.

Madde 7: Bir fonksiyonun belirli bir noktasından geçen teğetin eğimi ile o noktadaki anlık değişim oranı aynı şey ise neticede “türev fonksiyonun herhangi bir noktadaki değişim oranıdır” denilebilir.

Madde 8: Herhangi bir fonksiyon üzerinde bir noktadaki değişim oranından bahsedilemez. Değişim oranından bahsedebilmek için iki nokta arasında değişim olması gerekir. Dolayısıyla “bir fonksiyonda herhangi bir noktadaki değişim oranı nedir?” diye sorulduğunda bunu türevle ilişkilendirmek yanlış olur.

Madde 9: Herhangi bir fonksiyonun bir noktadaki türevi fonksiyonun teğet denkleminin o noktada aldığı değerdir.

Madde 10: Bir fonksiyonun sürekli olduğu her noktada türevi vardır. Fonksiyon sürekli ise aynı zamanda türevlenebilir.

Madde 11: Bir fonksiyonun sürekli olmadığı noktalarda fonksiyon türevlenebilir.

Madde 12: Bir fonksiyonun sürekli olduğu her noktada türevli olmayabilir.

Repertuar çizelgesinde yer alan yapıların elde edilmesi

Öncelikle katılımcıya 2 madde verilerek, kendisinden 2 maddenin benzer veya farklı olup olmadığını, niçin böyle olduğunu açıklaması istenmiştir. Katılımcı yazılı açıklamalarla bu soruları yanıtlamış ve bu açıklamalar kaydedilmiştir. Bu yöntemle katılımcıların kavram yapıları tespit edilmiştir. İhtiyaç hissedildiğinde, örneğin 2

yapının açıklamaları aynı gibi gözüktüğü zaman adaydan açıklamasını tekrar etmesi istenmiştir. Araştırmacı katılımcının açıklama sırasında kullandığı kelimelerden bir kaçını ortaya çıkan yapı için etiket olarak seçmiştir. (Katılımcının seçtiği bir kelime aynı zamanda zıt olan yapı için etiket olarak kullanılmıştır.) Bu işlem öğrenci yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilere karşılaştırmaları için sunulan ikinci madde çifti için de aynı şekilde tekrarlanmıştır. Bu süreç belirlenen bütün madde çiftleri için tekrar edilerek, daha fazla bir benzerlik ya da farklılık olmadığı kanısına varılincaya kadar devam etmiştir. Madde çiftleri bütün öğrencilere aynı sıra ile sunulmuştur. Bu çiftler (1-2,10-12,2-9,4-5,7-8,10-11,2-3,11-12,6-8,1-7,4-7) görülebileceği gibi birbirinden farklı formal bakışın karşıt noktalarını ifade edebilmektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarının türev ile ilgili kendi ifadelerine dayanmaktadır. Burada katılımcıların konu ile ilgili yapılarını kendilerinin oluşturması tekniğin önemli bir artısıdır. Yorke'un da (1978) ifade ettiği gibi bir çizelge çalışmasında maddelerin belirlenmesine özellikle dikkat edilmelidir. Çünkü maddeler konuyu ne kadar iyi yansıtırsa elde edilen yapılar, katılımcının konu ile ilgili düşüncelerini o kadar iyi yansıtmaktadır. Bu çalışmada türev konusunu genel matematik ve analiz derslerinde görmüş olan fen ve matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile çalışıldığından katılımcıların madde görevini yapan önermelere yabancı olmadıkları kabul edilmiştir.

Repertuar çizelgelerinin elde edilmesi

Öğrencin yapıları ortaya çıkarıldıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen 2 yapı daha çizelgeye eklenmiş ve çizelgeler öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden bu yapıları maddelere göre derecelendirmeleri istenmiştir. Bütün yapılar katılımcılar tarafından 5 puanlı bir ölçü ile derecelendirilmiştir. Oluşan bir yapının kutbu için 5 bu yapıyı tam yansıtıyor, 4 iyi derecede, 3 madde bu yapıya göre ortada veya kararsız, 2 çok az yansıtıyor, 1 hiç yansıtıyor-karşıt anlamlıdır. Bu şekilde bütün yapılar derecelendirilmiştir. Her yapı her maddeye uygulanıncaya kadar bu işleme devam edilmiştir. Bir madde için 5 ölçüsü maddenin oluşan yapısının kutbuna kuvvetli bir şekilde uygun olduğunu, 1 ölçüsü ise maddenin yapısının karşı kutbuna kuvvetli bir şekilde uygun olduğunu gösterir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından repertuar çizelgeleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Repertuar çizelgeleri araştırmacı tarafından ya da GRİDSUİTE adında bir bilgisayar programı yardımıyla analiz edilebilir. Bannister (1968) çizelgenin şekli değiştirilerek yapılan analizler için birçok metod ortaya koymuştur. Bu çalışmada da yapıldığı gibi derecelendirme farkından yararlanarak analiz etme de bu metodlardan bir tanesidir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması açısından çizelgeler elde edilen puan farkları araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her bir öğrenci için ortaya çıkan tablolar karşılaştırıldığında uyuşum yüzdelerinin %80-%90 arasında değiştiği görülmüştür. Bu oranlar ise Miles ve Huberman'a göre (1994) güvenilir kabul

edilmektedir. Uyumsuzluk olan notalar tekrar gözden geçirilerek, her bir tablo için fikir birliğine varılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen çizelgelerin analizi için yapı çiftleri arasındaki ilişkinin kuvvetini belirlemek için yapılar arasındaki derecelendirme farklarından yararlanılmıştır. İki yapıyı ifade eden iki sıranın derecelendirme puanları karşılaştırırken sıraların derecelerinin farkları bulunur. Farklar toplanır, bu şekilde iki sıra arasındaki toplam farkı belirten bir ilişki sayısı bulunur. Sayı az olduğunda yakın ilişkiyi, sayı büyük olduğunda uzak ilişkiyi gösterir (Bryman & Bell, 2011).

Bu çalışmadaki gibi 12 önermeden oluşan bir maddeler listesinde iki yapıya da aynı dereceler verilmiş olsa toplam fark değeri en az 0 bulunur. İki yapıdan birine sürekli 1, diğerine sürekli 5 değeri verilmiş olsa toplam fark değeri en fazla 48 olurdu. Dolayısıyla çizelgede toplam fark değeri 0 ile 48 arasında değişmektedir. İki yapı arasındaki fark değeri bulunurken çizelge elde edilmesi sırasında 12 maddeye göre her yapı derecelendirilirken yapılar verilen 1'den 5'e kadar olan derecelerinin farkı alınır (bu fark mutlak değerde gibi düşünülerek) daha sonra her maddeye göre bulunan derece farkları toplanarak iki yapı arasındaki toplam fark değerleri elde edilir. Bu toplam fark değerinin küçük sayı çıkması iki yapının birbirine yakın olduğunu, yani birbiri ile ilişkili olduğunu gösterir. Toplam fark değerinin büyük çıkması ise iki yapının birbirinden uzak olduğunu yani ilişkisiz olduğunu gösterir (Aztekin, 2012).

Yapıların derecelendirilmesi arasındaki farklar toplamı aynı zamanda yapılar arasındaki ilişkinin derecesini gösterme gibi işlevi vardır. Matristeki yapılar arasındaki fark puanlarına göre yakın ve uzak değerlere sahip olan yapılar, aralarındaki ilişkilerin daha iyi görülebilmesi için kümeler halinde (clusters) yazılır ve yapı ilişkilerini gösteren şekiller oluşturulur (Cohen, Lawrence & Keith, 2000). Derecelendirmelerine göre birbirine yakın olan yapılar küme analizi ile gruplandırılmıştır, yani yapılar arasındaki toplam fark değerlerine bakılarak yapılar kümelendirilmiştir. Örneğin herhangi iki yapı arasındaki toplam fark değeri küçük ise bu yapılar birbirine oldukça yakın demektir ve bu yapılar aynı anlam kümesinde yer alırlar. Bu yapı ilişkilerini ifade eden şekiller Williams'ın (2001) kullandığı hüküm bildiren şekillere benzemektedir. Yapılar arasındaki toplam fark değeri büyüdükçe yapılar bir birinden uzak demektir ve farklı anlam kümesinde yer alırlar. Çizelgede ki yapılar öğrencilerin temel anlamlandırmaları hakkında bir fikir verirken, matristeki derecelendirme puanları dikkate alınarak oluşturulan bu şekil yapılar arasındaki ilişkileri de ifade etmektedir.

Etik Bildirimi

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören toplam 10 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışmanın etik kurul belgesi bulunmamaktadır. Ancak tüm öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak ve isteyerek katılmışlardır. Araştırmada katılımcıların zararına yönelik herhangi bir uygulama yer almamaktadır.

Katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış, çalışma sürecinde elde edilen bilgilerin sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı kendilerine ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma için oluşturulan repertuar çizelgelerinin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları için ayrı ayrı sunulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmen Adayına Ait Repertuar Çizelgesi

Fen bilgisi öğretmen adayının türev başarı testinde yer alan ifadelerinin ve aday ile yapılan görüşmelerin analizi neticesinde oluşturulan repertuar çizelgesi aşağıdadır.

Tablo 1.

Fen Bilgisi Öğretmen Adayının Repertuar Çizelgesi

OLUŞAN YAPI (5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	KARŞIT YAPI (1)
Fonksiyonun teğetidir	5	1	1	1	3	1	1	1	4	1	1	1	Fonksiyonun teğeti değildir
Eğim gereklidir	2	5	5	5	1	1	2	3	3	1	1	1	Eğim gerekli değildir
Limit gereklidir	1	1	1	1	5	1	3	1	1	1	1	1	Limit gerekli değildir
Değişim oranı ile alakalı	1	1	1	3	2	5	5	1	1	1	1	1	Değişim oranı ile alakalı değildir
Süreklilik gerekli değildir	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	Süreklilik gereklidir
Bir noktadaki değişme hızıdır	1	3	3	2	1	5	4	4	1	1	1	1	Bir noktadaki değişme hızı değildir
Teğet denklemi= Değişim oranı	5	3	3	3	1	3	5	1	3	1	1	1	Teğet denklemi ≠ Değişim oranı
Her zaman fonksiyonun denkleminin	3	3	3	1	1	1	1	1	5	3	3	3	Her zaman fonksiyonun denkleminin

verilmesine gerek var											verilmesine gerek yok		
Mantıklı	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	1	5	Mantıksız
Doğru	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	1	5	Yanlış

Çizelgede de görülebileceği gibi bu öğrencinin “türev fonksiyonun teğettir” ve “türevi hesaplayabilmek için her zaman fonksiyonun denklemine ihtiyaç vardır” ve “türev bir noktadaki değişme hızıdır” gibi yapıları vardır. Çizelgeye bakıldığında ilk göze çarpan şey, bu öğrencinin 2. , 3. , 4. , 6. , 7. , 9. , 10. ve 12. maddeleri doğru ve mantıklı kabul etmesidir, 11. maddeyi ise yanlış ve mantıksız olarak kabul etmiştir. Burada hem 10. maddeyi hem de 12. maddeyi aynı anda doğru olarak değerlendirmesi dikkat çekicidir. Repertuar çizelgesinde dikkat çeken bir diğer nokta ise bu öğrenciye göre 2. ve 3. maddelerin, tamamen birbiri ile aynı maddeler olarak görülmesidir. Yapılar arasında toplam fark değerini gösteren matris aşağıdadır. Solda yer alan sütunlar öğrenci yapılarını, en üstte yer alan sayılar ise bu yapıların numarasını göstermektedir.

Tablo 2.

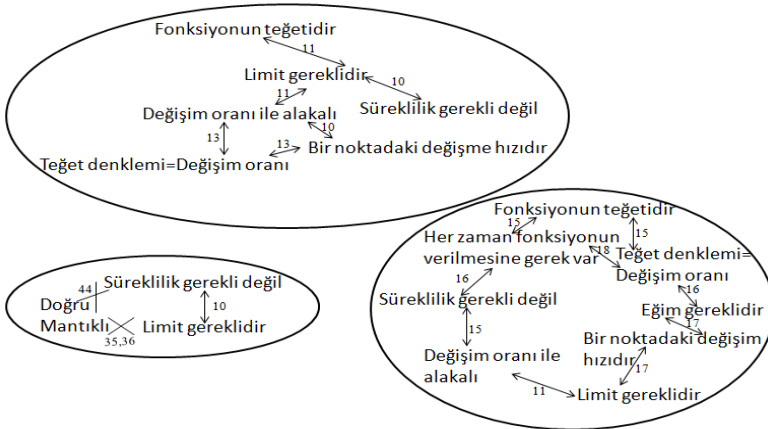
Fen Bilgisi Öğretmen Adayına Ait Yapı İlişkileri Matrisi

1.ÖĞRENCİ OLUŞAN YAPI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Fonksiyonun teğettir.		21	11	18	13	24	15	15	34	34
2.Eğim gereklidir.			22	23	22	17	16	20	22	22
3.Limit gereklidir.				11	10	17	20	22	35	36
4.Değişim oranı ile alakalı					15	10	13	27	29	29
5.Süreklilik gerekli değildir.						19	22	16	44	44
6.Bir noktadaki değişme hızıdır							13	23	25	25
7.Teğet denkleme=değişim oranı								18	26	26

8. Her zaman fonksiyonun denkleminin verilmesine gerek var	28	28
9. Mantıklı		0
10. Doğru		

Bu matriste öğrenciye ait 10 adet yapı en soldaki sütuna açık bir şekilde, en üstteki satıra ise numaralar ile yazılmıştır. İki yapı arasındaki toplam fark değerleri de iki yapının kesişim bölgesi olan alt kısımlarına yazılmıştır. Mesela 1. Yapı ile 2. Yapı arasındaki toplam fark değeri tabloda görüldüğü gibi 21'dir. Ya da 3. Yapı ile 10. Yapı arasındaki toplam fark değeri 36'dır. Yukarıdaki matrise göre 1-3-4-5-7-8. yapılar ile 9-10. yapılar arasındaki puan farkı ve 4-8. yapılar arasında ki oldukça fazla çıkmıştır. Bu yapılar arasında puan farkının fazla çıkması yapıların birbirinden uzak olduğunu gösterir.

Buna göre fen bilgisi öğretmen adayının yapı ilişkilerini gösteren şekil aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Fen bilgisi öğretmen adayının yapı ilişkileri

Çizelgedeki yapılar öğrencinin türev hakkındaki anlamlandırmaları hakkında bir fikir verirken, çizelgedeki derecelendirmeler dikkate alınarak oluşturulan bu şekil kümeleri öğrenciye ait yapılar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. İlk kümeye baktığımızda birinci öğrencinin “Değişim oranı ile alakalı”, “Bir noktadaki değişme hızıdır” yapıları aynı anlam kümesine alınmıştır. Bu öğrenci değişim oranını değişme hızı ile aynı şey olarak düşünmektedir. Bu öğrenciye göre “Süreklilik gerekli değildir” ve “Limit gereklidir” yapıları küme ağacında birbirine yakın çıkmıştır. Aynı zamanda bu yapıların “Doğru” ve “Mantıklı” yapıları ile uzak olduğu görülmektedir. Bu

öğrencinin türev-limit ilişkisini kurma yönünde sorun yaşadığı görülmektedir. Sürekliliğin olması gerektiğini kabul ettiği halde limit gerekli değildir demesi dikkat çekicidir. Bu sonuçtan, öğrencinin türevin temelini oluşturan limit ve süreklilik konularında da eksikliği olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer anlam kümesine baktığımızda, bu öğrenci türev için “Bir noktadaki değişim hızıdır”, “Değişim oranı ile alakalıdır”, “Süreklilik gerekli değildir” ve “Eğim gereklidir” yapılarını birbirine yakın görmektedir. Bu katılımcıya göre bu yapıların hepsinin aynı anlam kümesinde yer alması türev konusunda bu kavramlar arasında bir ilişkinin var olduğunu düşündüğünü gösterir. “Bir noktadaki değişim hızıdır”, “Değişim oranı ile alakalıdır” yapıları birbirine yakın çıkmıştır. Bu öğrenciye göre, türevin tanımındaki değişim oranı kavramı, değişim hızı ile aynı şey olarak algılanmaktadır.

Matematik Öğretmen Adayına Ait Repertuar Çizelgesi

Bu öğrencinin aldığı genel matematik dersindeki başarısı ve türev başarı testinde vermiş olduğu cevaplar dikkate alındığında, bu öğrencinin türev kavramı ile ilgili konularla daha fazla ilgili olduğu söylenebilir. Matematik öğretmen adayının türev başarı testinde yer alan ifadelerinin ve aday ile yapılan görüşmelerin analizi neticesinde oluşturulan repertuar çizelgesi aşağıdadır. Analiz sonuçları ve yapı ilişkilerini gösteren sonuçlar da aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Matematik Öğretmen Adayının Repertuar Çizelgesi

OLUŞAN YAPI (5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	KARŞIT YAPI (1)
Bir noktadaki teğettir	4	4	5	3	1	1	4	1	4	2	1	1	Bir noktadaki teğet değildir
Fonksiyonun eğimidir	3	4	5	4	1	1	4	1	2	2	1	1	Fonksiyonun eğimi değildir
Noktayı teğet denkleminde yerine koyma var	3	2	2	1	1	1	2	1	5	2	1	1	Noktayı teğet denkleminde yerine koyma yok
Bir noktadaki değişimle ilişkilidir	1	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	1	Bir noktadaki değişimle ilişkili değil
Limit alma vardır	1	1	1	3	4	3	2	1	1	1	1	1	Limit almak yok
Teğetin eğimine eşittir	4	4	5	4	1	3	4	1	3	1	1	1	Teğetin eğimine eşit değil

Eğim türevle hesaplanır	1	1	3	5	1	2	3	1	3	1	2	1	Eğim türevle hesaplanmaz
Süreklilik gereklidir	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	2	5	Süreklilik gerekli değil
Bir andaki değişimle alakalı	1	1	1	1	1	4	4	3	2	1	1	4	Bir andaki değişimle alakalı değil
Mantıklı	4	4	4	5	3	3	4	3	4	2	1	5	Mantıksız
DOĞRU	4	3	4	5	3	2	4	3	4	1	1	5	YANLIŞ

Bu öğrencinin repertuar çizelgesindeki yapılar ve maddeler arasındaki ilişkiyi derecelendirirken kullandığı puanlara baktığımızda, öğrencinin uç puanları fazla kullandığı görülmektedir. Katılımcı çizelgedeki 4. ve 12. maddeleri doğru ve mantıklı kabul etmiş, 10. ve 11. maddeyi ise yanlış olarak değerlendirmiştir. 5. ve 8. maddelerin doğruluğu hakkında ise kararsız kalmıştır.

Bu öğrenciye ait repertuar çizelgesindeki yapılar arasında bulunan toplam fark değerlerini gösteren matris aşağıda verilmiştir.

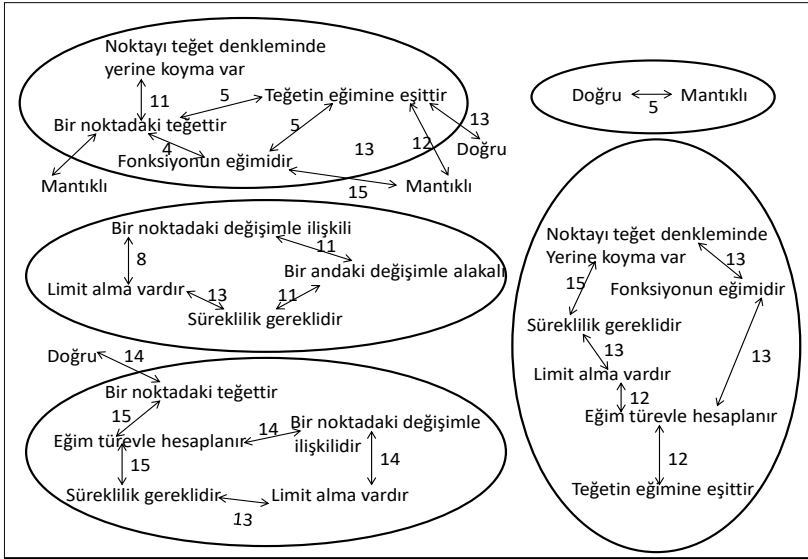
Tablo 4.

Matematik Öğretmen Adayına Ait Yapı İlişkileri Matrisi

2.ÖĞRENCİ OLUŞAN YAPI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Bir noktadaki teğettir		4	11	21	21	5	15	24	23	13	14
2.Fonksiyonun eğimidir			13	19	19	5	13	22	21	15	16
3.Noktayı teğet denkleminde yerine koyma var				18	16	16	14	15	18	22	21
4.Bir noktadaki değişimle ilişkilidir.					8	18	14	17	6	20	19
5.Limit alma vardır						18	12	13	14	24	23
6.Teğetin eğimine eşittir							12	25	18	12	13
7.Eğim türevle hesaplanır								15	16	20	17
8.Süreklilik gereklidir									11	25	24

9.Bir andaki değişimle alakalı	20	19
10.Mantıklı		5
11.Doğru		

Yukarıdaki çizelgeden elde edilen, bu öğrenciye ait yapı ilişkileri matrisi yardımıyla oluşturulan yapı ilişkilerini gösteren şekil aşağıdadır.



Şekil 3. Matematik öğretmen adayının yapı ilişkileri

Bu öğrencinin ilk anlam kümesini inceleyecek olursak “Teğetin eğimine eşittir”, “Bir noktadaki teğettir”, “Fonksiyonun eğimidir” yapılarını aynı anlam kümesinde değerlendirdiğini ve bu yapıları birbirlerine yakın bulduğunu görmekteyiz. Bu öğrenciye göre, “teğetin eğimi” ile “fonksiyonun eğimi” aynı şey olarak düşünülmektedir. “Noktayı teğet denkleminde yerine koyma var” yapısı ile “Teğetin eğimine eşittir” yapıları arasındaki puan farkının küçük olması da bu iki yapı arasındaki ilişkinin kuvvetli olduğunu göstermektedir. Bu öğrenci teğet denkleminde nokta yazıldığında bulunan sonucun teğetin eğimine eşit olduğu düşüncesindedir. Yine “teğetin eğimine eşittir” yapısı doğru ve mantıklı olarak eşleştirilirken, “fonksiyonun eğimine eşittir” ve “bir noktadaki teğettir” yapıları sadece mantıklı yapısı ile eşleştirilmiştir.

Bu öğrencinin doğru ve mantıklı yapıları arasındaki toplam fark değerini 5 olarak bulunmuştur. Demek ki bu öğrenciye göre doğru olan bir şey mantıklı olmayabilir ya da mantıklı olan bir şey tamamen doğru olmayabilmektedir. Bir diğer anlam kümesine bakıldığında ise “Limit alma vardır” ve “Süreklilik gereklidir” yapıları arasındaki yakın ilişkinin var olduğunu görmekteyiz. Bu öğrenciye göre fonksiyonun bir noktada türevlenebilir olması için fonksiyonun o noktada sürekli olması gerektiğinden öğrenci, “türevde limit vardır”, “türev limit ile ilişkilidir” anlayışına sahiptir. Bu öğrencinin küme analizlerinde görüldüğü gibi “bir noktadaki değişim oranı” ve “limit almak var” yapıları birbirine yakın çıkmıştır. Bu öğrencinin limit kavramı yardımıyla bir noktadaki anlık değişim oranına ulaşılabileceği yani türev elde edileceği algılayışı vardır.

Öğretmen Adaylarının Kavramsal Yapılarının Karşılaştırılması

Her iki öğretmen adayının da türev başarı test ve mülakatlar sonucu oluşturulan repertuar çizelgelerinin analiz bulguları yukarıda verilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının “türev” ile ilgili sahip oldukları kavram yapıları arasında benzerlik ya da farklılıkları ortaya koymak adına, aşağıdaki kıyaslama tablosu verilmiştir. Kıyaslama yapılırken repertuar çizelge tekniğinin uygulanması sırasında üzerinde durulan dört tema esas alınmıştır.

Tablo 5.

Katılımcıların Alanlarına Göre Kavram Yapılarının Karşılaştırılması

Temalar	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	Matematik Öğretmen Adayı
Türev-Eğim ilişkisi	Türevi “fonksiyonun teğeti” olarak tanımlıyor.	Bir fonksiyonun bir noktadaki türevini, fonksiyonun o noktadaki teğetinin eğimi olarak tanımlıyor. Ancak “teğetin eğimi” ile “fonksiyonun eğimi” kavramlarını eş anlamlı olarak görüyor.
Türev-Değişim Oranı ilişkisi	Türevi hız ve ivmeyi bulmayı kolaylaştıran matematiksel bir terim olarak tanımlıyor ve değişim oranı kavramını bir andaki değişim hızı ile aynı görüyor.	Limit kavramı yardımıyla bir noktadaki anlık değişim oranına ulaşılabileceği yani türev elde edileceği algılayışı var. Ancak türevin anlık hızla ilişkisinde zorluklar yaşıyor.
Türev-Limit ilişkisi	Türev-limit ilişkisini kurma konusunda sorun yaşıyor.	Türevin limit tanımını verebiliyor.
Türev-Süreklilik ilişkisi	Türev için sürekliliğin gerekli olduğunu söylüyor.	Türev için sürekliliğin gerekli olduğunu söylüyor.

Tablo 5'e göre birinci tema dikkate alındığında Fen Bilgisi öğretmen adayının Türev-Eğim ilişkisi hakkındaki kavramsal yapısının eksik olduğu görülmektedir. Buna karşın matematik öğretmen adayının Türev-Eğim ilişkisini doğru ortaya koyabildiği ancak buna rağmen "teğetin eğimi" ile "fonksiyonun eğimi" kavramlarını yanlış bir şekilde eş anlamlı olarak algıladığı söylenebilir. Türev-Değişim Oranı ilişkisini fen bilgisi öğretmen adayı hız kavramı ile açıklarken, matematik öğretmen adayı limit kavramına vurgu yapmaktadır. Türev-Limit ilişkisi hakkında fen bilgisi öğretmen adayı sorun yaşarken, matematik öğretmen adayının türevin limit tanımını verebildiği söylenebilir. Türev-Süreklilik ilişkisi konusunda ise her iki öğretmen adayının da "bir fonksiyon belirli bir noktada türevli ise fonksiyon o noktada süreklidir" teoremini eksik yorumladıkları, dolayısıyla bu tema hakkında kavram yapılarının onları yanlışla götürebileceği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının türev konusu ile ilgili kavramsal yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, Repertuar Çizelge Tekniğinden yararlanılmıştır.

Fen Bilgisi öğretmen adayının kavram yapısında özellikle türev-hız ilişkisinin daha baskın olduğu söylenebilir. Ancak adayın türev konusu ile ilgili anlayışında "türevin limit tanımı" kavramı açısından sıkıntılar içermektedir. Türev-limit ilişkisi öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği konulardan biridir. Orton (1983) öğrencilerin türev ve integrali anlamaları ile ilgili yaptığı nitel ve nicel çalışmasında öğrencilerin türevin limit ile ilişkisini anlamada zorluk çektiklerini belirtmiştir. Ayrıca bu öğretmen adayının türev-eğim ilişkisi hakkındaki kavramsal yapısının eksik olduğu söylenebilir. Amit ve Vinner (1990) yaptığı çalışmalarında öğrencilerin türev ile teğet doğruları arasındaki ilişkiyi biliyor gözükmelerine karşın teğet doğrusunun teğet noktasındaki denklemini sanki o noktadaki türevmiş gibi düşündüklerini görmüşlerdir. Araştırmacılar bu kavram yanlışlarının nedenini öğrencilerin türev-eğim ilişkisini ezbere öğrenmelerine bağlamışlardır. Benzer bir bulguyu Ubuz (2001) İngiltere'de mühendislik fakültesi birinci sınıf öğrencileriyle, türev-teğet ilişkisini anlamaya yönelik yaptığı bir çalışmada da ifade etmiştir.

Matematik öğretmen adayı olan ikinci katılımcının daha tutarlı bir kavram yapısı vardır, ancak yine de öğrencinin türev konusunda anlamsal olarak eksiklerinin olduğunu görmüştür. Örneğin limit ve sürekliliğin türevle ilişkisi konusunda katılımcının kararsızlığa sahip olduğu görülmüştür. Orton (1983) öğrencilerin türev kavramındaki limit fikrinin ne anlama geldiği ve ne işe yaradığı konusunda bilgi ve anlam eksikliklerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu katılımcının sonuçları da Orton'un elde ettiği sonuçlar ile örtüşmektedir. Ayrıca aday türevin anlık hızla ilişkisinde zorluklar yaşamaktadır. Aksoy (2007) öğrencilerin türev-değişim oranı ilişkisini kurmada zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Bingölbali (2008)'ye göre

öğrenciler değişim oranı kavramının varlığından habersiz oldukları için türev-değişim oranı ilişkisini kurmada zorlanmaktadır. Aslında analiz derslerinde başarılı olan ve işlem becerisi iyi olan bu öğrencinin dahi türevin kavramsal anlamında sıkıntı yaşıyor olması, sınav ya da sınav gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin teorik bakışını yakalamada yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Buradan da R.Ç.T. gibi kavram analiz tekniklerine ihtiyaç olduğunu hissettirmektedir.

Genel olarak iki katılımcı da türev ve türev ile ilgili kavramlar arasındaki ilişkiyi kurmada zorlanmışlardır. Örneğin her iki öğretmen adayının da özellikle türev-süreklilik hakkında eksik kavram yapılarına sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların kavram yapıları konu ile ilgili öğrendikleri ezber bilgilerden oluştuğu, kavramlar arası ilişkinin kurulduğu anlamsal öğrenmenin gerçekleşmediği söylenebilir. Dolayısıyla öğrenciler literatürde belirlenen türev-limit, türev-eğim ve türev-değişim oranı, türev-süreklilik ilişkisini kurmada zorluklar çekmektedirler (Akkaya, 2009). Uzun yıllardır yapılan matematik eğitimi araştırmaları, öğrencilerin matematik öğrenmelerinde kavramsal anlamadan ziyade işlemsel anlamaya yöneldiklerini ve dolayısıyla kavramları anlama ve anlamlandırmada zorluklar çektiğini ortaya koymuştur (Hiebert & Lefevre, 1986; Skemp, 1978). Bu nedenle, türev kavramı öğrencilere sunulurken hız, teğet, anlık hız, eğim, limit, değişim oranı, anlık değişim oranı, süreklilik kavramlarının hepsi aynı örnek üzerinde kullanılarak ve aralarındaki ilişki açık bir şekilde belirtilerek konu öğrencilere sunulursa kavramsal anlamının sağlanması açısından daha iyi olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adayları, türev konusu ile ilgili kavramların birbiri ile ilişkisini, kavramlar arasındaki geçişleri inceleyerek görme fırsatı bulmuşlardır. Türev konusunda kullanılan Repertuar Çizelgeleri Abazaoğlu (2009)'nun da ifade ettiği gibi sınavların ve ödevlerin dışında katılımcıların konuya bakış açılarını anlama ve konu ile ilgili var olan kavramlarını yakalama adına bir imkân oluşturmuştur. Öğrencilerin türev konusu ile ilgili formal tanımlarda yanlış anlamalarının olduğu R.Ç.T. ile yapılan analizi ile tespit edilmiştir. Bu çalışma öğrencilerin üzerinde düşünmekte bile zorlandığı bir konuda R.Ç.T.'nin uygulanabileceğini göstermiş ve öğrencilerin türev ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmayı sağlamıştır. Aztekin (2012); matematikte zorlanılan konularda dahi repertuar çizelge tekniğinin; öğrencilerin bilişsel yapılarını, kavram imajlarını ve çelişen düşüncelerini ortaya çıkarmada başarılı olduğu, konunun kritik yönlerini de belirlemede faydalı olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma sonucunda da türev konusu ile ilgili öğretmen adaylarının kavram yapılarına ulaşmada R.Ç.T.'nin uygulanabileceği görülmüştür. Katılımcıların repertuar çizelgeleri katılımcıların konu ile ilgili yapılarının ve yapılar arasındaki ilişkinin belirlenmesi, katılımcıların konuyu nasıl anladığını ve konu hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmaktadır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Abazoğlu, İ. (2009). *Repertuar çizelge tekniğinin kuvvet ve hareket konusunda kullanılması*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ackerberg, I., & Prapasawudi, P. (2009). *An analysis of volunteer tourism using the repertory grid technique* (Master of Science in Tourism and Hospitality Management), Universty of Gothenburg, Gothenburg.
- Akkaya, E. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci zorlukları bağlamında incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, Y. (2007). *Türev kavramının öğretiminde bilgisayar cebiri sistemlerinin etkisi*, (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alban-Metcalf, R.J. (1997). Repertory Grid Technique. J.P.Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook (315-318)*. Oxford: Elsevier Science Ltd.,
- Amit, M., & Vinner, S. (1990). *Some Misconceptions in Calculus: Anecdotes or the tip of an iceberg?*. In G. Booker, P. Cobb, and T.N. de Mendicuti (Eds.), *PME14*, (1, 3-10). Cinvestav, Mexico.
- Aztekin, S. (2008). *Farklı yaş grubundaki öğrencilerde yapılanmış sonsuzluk kavramlarının araştırılması*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aztekin, S. (2012). Repertuar Çizelge Tekniği ile Matematikteki Limit Kavramı ile İlgili Anlayışların Belirlenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 659-671.
- Bannister, D., & Mair J.M. (1968). *The Evaluation of Personal Constructs*. London: Academic Press.
- Bezuindenhout; J. (1998). First-year university students' understanding of rate change. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*. 29(3), 389-399.
- Biber, A., & Argün, Z. (2012). Matematik öğretmen adaylarında iki değişkenli fonksiyonların limiti kavramının yapılandırılmasının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 56-66.
- Bingölbali, E. (2008). Türev kavramına ilişkin öğrenme zorlukları ve kavramsal anlama için öneriler. M. F. Özmantar, E. Bingölbali, ve H. Akkoc (Der.), *Matematisel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri (223-255)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bryman, A., & Bell, E. (2011). *Business research methods* (4th Edition). Oxford: Oxford University Press.

- Cohen, L., Lawrence M., & Keith M. (2000). *Research methods in educations* (5th Edition). London and New York: Routledge, Falmor. Taylor & Francis Group.
- Desfitri, R. (2016). In-service teachers' understanding on the concept of limits and derivatives and the way they deliver the concepts to their high school students. *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 693, No. 1, p. 012016). IOP Publishing.
- Duran, M., & Kaplan, A. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin türevin tanımına ve türev-süreklilik ilişkisine yönelik pedagojik alan bilgileri. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 795-831.
- Faccio, E., Castiglioni, M., & Bell, R. C. (2012). Extracting information from repertory grid data: new perspectives on clinical and assessment practice. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 19(3), 177-190.
- Fetherstonaugh, T., & Treagust, D.F. (1992) Students' understanding of light and its properties: Teaching to engender conceptual change. *Science Education*, 76(6), 653-72.
- Fetherstonaugh, T. (1994). A study of student constructs about energy, *Research in Science and Technological Education*, 12(2), 117-127.
- Heid, K.M. (1988). Reseq uencing skills and concepts in applied calculus using the computer as a tool, *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 3-25.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Jones, S. R., & Watson, K. L. (2018). Recommendations for a "target understanding" of the derivative concept for first-semester calculus teaching and learning. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 4(2), 199-227.
- Kaplan, A., Öztürk, M., & Öcal M. F. (2015). Relieving of misconceptions of derivative concept with derive. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(1), 64-74.
- Kelly, G.A. (1955). *Thepsychology of personalconstructs* (Vol. 1). New York: W.W. Norton.
- Miles, M. B., & M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Methods*. 2d Edition. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Orton, A. (1983). Student's understanding of differentiation. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 235-250.
- Skemp, R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding, *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9-15.
- Tall, D. (1992). Current difficulties in the teaching of mathematical analysis at university: an essay review of Victor Bryant yet another introduction to analysis. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 92(2), 37-42.

- Tall, D. (1993). *Students' difficulties in calculus*. Paper presented at the Proceedings of Working Group 3, ICME-7, (pp. 13-28). Quebec, Canada.
- Tanhan, F. (2013). Repertory Grid Görüşme Tekniğine Dayalı Olarak Okul Psikolojik Danışmanlarının Niteliklerinin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 186-197.
- Ubuş, B., (2001). First year engineering students' learning of point of tangency, numerical calculation of gradients, and the approximate value of a function at a point through computers. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 20(1), 113-137.
- Weber, E., Tallman, M., Byerley, C., & Thompson, P. W. (2012). Introducing derivative via the calculus triangle. *Mathematics Teacher*, 104(4), 274-278.
- Williams, S.R. (2001). Predications of the Limit Concept: An Application of Repertory Grids. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 341.
- Winer, L.R., & Jesus, V. A. (1995). *The potential of Repertory Grid Technique in the Assesment of Conceptual Change in Physichs*. Montreal Univ. (Quebec).
- Yorke, D.M. (1978). Repertory grids in educational research: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 4(2), 63-74.
- Zandieh, M. (2000). A Theoretical and Framework for Analyzing Student Understanding of The Concept of Derivative. (S. 128-153), (Ed: E. Dubinsky, A. Schoenfeld, J. Kaput), *Research in College Mathematics Education, IV*. Providence, RI: American Mathematical Society.
- Zembat, İ. Ö., Özmantar, M. F., Bingölbali, Erhan. (2013). *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Educational techniques can be developed and evaluated depending on their abilities, not only to improve students' performance in tests but also to initiate conceptual change. The first step towards this is to define the student's current concept chart accurately and efficiently. However, such an assessment is rarely made due to the difficulty and time-consuming task of the task (Fetherstonhaugh & Treagust, 1992). The difficulties encountered in evaluating the conceptual change are variable. Interviews and concept maps provide rich data, but it takes time to implement and analyze (Winer & Jesus, 1995). It is a requirement to reveal how and how the student understands the subject in mathematics education, to be able to overcome the student's cognitive defense mechanism while revealing this, and to present the important aspects of the subject to the teacher in items. In line with this requirement, it is thought that with the concept analysis techniques commonly used in psychology, students' own models and concept images created about mathematics issues can be determined better (Aztekin, 2012). Repertoire chart technique was developed by Kelly to be useful

in clinical practice and research. This method provides important information in understanding the mental structures of the participants. However, it is seen as a complex method that requires much time and effort for the clinician. The advantage of the method is that it provides the practitioner with the opportunity to access mathematical and statistical data, which have been meticulously analyzed by the computer. (Faccio, Castiglioni & Bell, 2012). Repertory chart technique is a table showing the relationships between the structures and the items created by the participant or researcher. Items that make up the repertoire chart; there may be objects, thoughts, propositions, events. The items are usually determined by the researcher and the subject to be investigated. The structures, on the other hand, express the similarity and contrast between the items and are bipolar (good-bad, right-wrong, potential difference-no). Repertory chart technique can be used in many areas. Education is one of them. Repertoire chart technique has been used by many educators as a measurement and evaluation tool in various subjects (Abzaoğlu, 2009; Aztekin, 2003; Aztekin 2008; Bryman, A. & Bell, E., 2011; Williams, 2001; Winer & Jesus, 1995).

The purpose of this study is to examine the conceptual structures related to the derivative subject of the Repertoire Chart Technique and Science and Mathematics teacher candidates. It is normal for mathematically different understandings and different conceptual structures to be formed in a subject that has connections with many mathematics topics such as derivatives. According to the results of the literature researches, a study in which the concept structures and understanding of science and mathematics teacher candidates related to this subject was determined could not be found. In this study, it is thought that science and mathematics teacher candidates will contribute to the elimination of this shortcoming by investigating their understanding of derivative.

This research has been made on the education faculty of a city university on the North of Turkey with 5 Science, 5 Maths students who are study Primary Science and Maths Education who has been taken Derivative Lessons. The success of teacher candidates which attend this research has been designated by lecturer and researcher used with final test results about the subject and derivative success test.

The necessary data for creating repertory grid technique have been obtained "Graduation" and "Structured Interview" methods. The qualitative and quantitative methods have been used analysing of grids. This research contains two students' answers analysis who are attended the research and results of interview.

The data obtained in the study were analyzed by the researcher and a specialist, taking into account the repertoire charts. In order to ensure the reliability of the research, the score differences obtained from the charts were evaluated separately by the researcher and the expert. When the tables that appeared for each student were compared, it was seen that the percentage of agreement varied between 80% and 90%.

These rates are considered reliable according to Miles and Huberman (1994). Notes that are incompatible are reviewed and a consensus is reached for each table.

As a result of the research, while the derivative-speed relationship dominates the science teacher candidate's derivative concept structure, it is seen that the derivative's limit and continuity relationship is not used much. In the concept structure of the prospective mathematics teacher, it was concluded that the subject was handled in terms of derivative-slope, derivative-limit. The concept structures of the participants were formed with memorized information they learned about the subject, and the semantic learning that the relationship between concepts was established did not take place. Therefore, students have difficulties in establishing the derivative-limit, derivative-slope and derivative-exchange rate, derivative-continuity relationship determined in the literature (Akkaya, 2009). While the concept of derivative is presented to students, it is concluded that if the subject is presented to students by using the concepts of speed, tangent, instantaneous speed, slope, limit, rate of change, instantaneous rate of change, continuity on the same example and by clearly explaining the relationship between them, it will be better in terms of providing conceptual understanding.

Program Görselleştirme Aracıyla Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Yaratıcı Problem Çözme ve Bilgisayar Tutumuna Etkisi

Mutluhan Yılmaz*, Embiya Çelik**

Makale Geliş Tarihi: 29/07/2020

Makale Kabul Tarihi: 09/11/2020

DOI: 10.35675/befdergi.775568

Öz


Günümüzde üzerinde durulan becerilerden birisi Yaratıcı Problem Çözme becerisidir. Bu beceri Türkiye olarak öğrencilerimiz için geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir. Zira PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemiz, yaratıcı problem çözme becerisi bakımından OECD ülkeleri içerisinde arzu edemeyeceğimiz bir yerdedir. Bu becerinin düşük olması, bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmekte zorlanmalarına sebep olabilmektedir. Birçok araştırmacı için bilgisayar teknolojisi, öğrenme ve öğretmenin yollarını etkin şekilde destekleyen önemli bir araçtır. Bu doğrultuda, öğrencilerin bilgisayara karşı tutumu, bilgisayarı öğrenme aracı olarak kabul etmelerinde önem taşımaktadır. Bireylerin bilgisayara karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yaşamlarını kolaylaştıracağı gibi, oldukça önemli becerileri edinmelerini de kolaylaştıracaktır. Bu çalışmada Program Görselleştirme Aracı (Scratch) ile gerçekleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerisine (YPÇB) ve bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışmada açıklayıcı desen tercih edilmiş; kolay ulaşılabilir örnekleme toplamda 61 katılımcıyla çalışma yürütülmüştür. Uygulanan programın öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerisi ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki kritik boyutlarda anlamlı bir farklılaşma sağladığı saptanmıştır.


Anahtar Kelimeler: Bilgisayara yönelik tutum, dijital öyküleme, scratch, yaratıcı problem çözme.

The Effect of Digital Storytelling Activities On Creative Problem Solving and Attitude Towards Computer

Abstract

Creative problem solving is one of the most deprivation experienced of our students. Because of Turkey in terms of creative problem-solving skill is below from the OECD average according to PISA 2015 results. This situation can cause individuals to have difficulty in solving the problems they face. For many researchers, computer technology is an important tool that effectively supports ways of learning and teaching. Accordingly, students' attitude

* Ostim Teknik Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojisi Bölümü, Ankara, Türkiye, mutluhan.yilmaz@ostimteknik.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4341-4196 

** Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Bilgisayar Kullanımı Bölümü, Erzurum, Türkiye, embiya82@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6703-8578 

Kaynak Gösterme: Çelik, E. & Yılmaz, M. (2020). Program görselleştirme aracıyla gerçekleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin yaratıcı problem çözme ve bilgisayar tutumuna etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 458-481. <https://doi.org/10.35675/befdergi.775568>

towards computer is important. In this study, the effect of digital storytelling activities performed with the Program Visualization Tool (Scratch) on students' creative problem-solving skills and their attitudes towards the computer was examined. Descriptive model was preferred in the study; A easily accessible sample was selected and the study was carried out with 61 participants. It was determined that the applied program provided a significant difference in critical dimensions on students' creative problem-solving skills and attitudes towards Computer.

Keywords: Attitude towards the computer, creative problem solving, digital storytelling, scratch.

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayesinde dünya oldukça büyük değişimlere tanıklık etmektedir. Bu değişimler, hayatın her alanını en kesif biçimiyle etkilemektedir. Bu değişimlerden nasibini alan disiplinlerden birisi de hiç şüphesiz eğitimidir (Gülbahar, 2019). Eğitimin ve bileşenlerinin, yeni teknolojik ve bilimsel gelişmelerin etkisiyle biçimlendiği, yeni ve farklı arayışlara maruz kaldığı bir gerçektir.

Günümüzdeki neslin ihtiyaçları önceki nesillere göre farklılık gösterdiğinden, günümüz öğrencilerine önceki nesillerden daha farklı bir eğitim ortamı sağlamak gerekmektedir (Prensky, 2001). Zamane öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak, onlara daha etkin bir eğitim süreci deneyimletmek ve 21. yüzyılın yetkinliklerini kazandırmak için teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanımını gerekli kılmıştır. Teknolojinin sınıf içine taşınması, ders müfredatlarından kullanılan araç gereçlere değin birçok boyutta yenilik yaratmıştır. Yaşanan değişimler yeni yetişenlerden önceki nesillere göre teknolojik beceriler, bilgi teknoloji, medya ve bilgi okuryazarlığı gibi daha farklı yetkinlik bekleyişini beraberinde getirmiştir (Nelson, 2009). Eğitime bilimsel ve teknolojik boyut kazandırmanın zorunlu olduğu bir zamanda, eğitim ile teknolojinin süreç içerisindeki uyumunu test etmek ve geliştirmek oldukça önemli bir husustur (Alkan, 2011). Dolayısıyla eğitim öğretim ortamlarında kullanılan, bu ortamlara uyarlanan dijital aygıtların günlük hayatta her alanda sıklıkla kullanılması, alanda gerçekleştirilen araştırma eğilimlerini belirlemekte, araştırmalara yön vermektedir. Bu araştırmalar sonucunda birçok araştırmacı, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine entegre sağlamanın öğrencilerin düşüncelerini ve bilişsel süreç yeteneklerini geliştirdiğine inanmakta, bilgisayar teknolojisini, öğrenme ve öğretmenin yollarını etkin bir şekilde destekleyen önemli bir araç olarak görmektedir (Hooshyar, Binti Ahmad, Wang, Yousefi, Fathi & Lim 2018; Wang & Lin, 2018). Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kullanılan teknolojik aygıtlara, özellikle bilgisayara karşı tutumu, bilgisayarı bir öğrenme aracı olarak kabul etmelerinde ve gelecekteki çalışmalarını için bilgisayarı vazgeçilmez görmelerinde önemli bir role sahiptir. Bireylerin bilgisayara karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, şimdiki ve gelecekteki sosyal ve mesleki yaşamlarını kolaylaştıracağı gibi, bireylerin oldukça önemli becerileri edinmelerini de kolaylaştıracaktır (Peng, 2017). Bunun yanı sıra günümüzde pek çok otorite tarafından üzerinde durulan becerilerden birisi

Yaratıcı Problem Çözme becerisidir. Bu beceri Türkiye olarak pek çok ulusal veya PISA gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerimizin en fazla yoksunluk yaşadığı becerilerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Problem çözme becerisinin düşük olması, problemlere farklı ve yaratıcı açılardan çözüm yolu geliştirilememesi bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmekte zorlanmalarına sebep olabilmektedir (OECD, 2017).

Buradan hareketle, program görselleştirme aracıyla (Scratch) gerçekleştirilen eğitimde son zamanların trendlerinden olan dijital öyküleme etkinliklerinin (Sadık, 2008) yaratıcı problem çözme becerisi ve bilgisayara yönelik tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bu kapsamda öğrencilere İngilizce dersinde müfredata uygun ve müfredatı takiben işlenen konunun kazanımlarını önce Storyboard olarak adlandırdığımız kâğıt üzerine resmetmesini, ardından aynı kazanımlar doğrultusunda benzer çalışmayı program görselleştirme aracıyla dijital öyküleme etkinliği şeklinde yapmasını temel alan bir çalışma gerçekleştirilmiş, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Program görselleştirme aracıyla (Scratch) gerçekleştirilen dijital öykülemenin öğrencilerin yaratıcı problem çözebilme becerisi üzerinde etkisi var mıdır?
 - Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yaratıcı problem çözme becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - Öğrencilerin cinsiyetine göre yaratıcı problem çözme becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Program görselleştirme aracıyla (Scratch) gerçekleştirilen dijital öykülemenin öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumu üzerinde etkisi var mıdır?
 - Öğrencilerin öntest-sontest puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin öntest-sontest puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin program görselleştirme aracıyla (Scratch) programlamaya dair görüşleri nelerdir?
 - Öğrencilerin dijital öyküleme yaparken Scratch programının kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
 - Dijital öyküleme tekniğinin Scratch ile programlamaya etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırma hem nicel hem de nitel yöntemi esas alan karma bir yöntem zemininde yürütülmüştür. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı desen, bir yöntemin başarısına dair yürütülen bir çalışmada öğrenci başarıları kıyaslandıktan sonra yöntemlere dair en çok beğenilen boyutların öğrenci görüşleriyle ortaya konduğu desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Araştırmanın nicel boyutunu zayıf deneysel desen

oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada tek grup öntest-sontest yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda, deneysel işlemin tesiri bir tek grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmayla sınırlıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Bunun yanı sıra görüşme süreciyle de nitel veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla çalışma hem nitel hem de nicel verilerin bir arada olduğu karma bir çalışma olarak ön plana çıkmıştır.

Ayrıca bu çalışmada yazarların etik kurallara bağlılığını gösterir rapor, ilgili üniversitenin Eğitim Bilimleri Birim Etik kurulunun 06.05.2020 tarihli toplantıda alınan 12 nolu kararla belgelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada, bir doğu ilimizin üniversitesine bağlı vakıf okullarında kayıtlı 6. ve 7. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 61 katılımcı yer almıştır. Katılımcılara dair demografik bilgi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Sınıf	Cinsiyet	f	%
6. Sınıf	Kız	14	22.96
	Erkek	14	22.96
7. Sınıf	Kız	16	26.22
	Erkek	17	27.86
	Toplam	61	100

Veri Toplama ve Analiz Etme Yöntemi

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini ölçmek için Iraksak Düşünme, Yakınsak Düşünme, Motivasyon, Çevre ve GBB (Genel Bilgi Beceriler) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan, Lin (2010) tarafından geliştirilen ve Baran-Bulut, İpek ve Aygün (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri; Bilgisayardan Hoşlanma, Bilgisayarın Önemi ve Bilgisayar Kaygısı olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan Bilgisayara Yönelik Tutum becerilerini ölçmek içinse, Teo (2008) tarafından geliştirilen ve Demir ve Yurdugül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçeğin hedef kitleye uygunluğu, geçerlik ve güvenilirlikleri onanmış, kullanım için geliştiricilerden gerekli izin alınmıştır.

Elde edilen nicel veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Beşli Likert Tipi formatına sahip olan Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri ve Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanan öntest-sontest verileri SPSS programına aktarılarak normallik testleri, Bağımlı örneklem T testi, Bağımsız Örneklem T-testi ve non-parametrik testler ile analizi sağlanmış ve yorumlanmıştır.

Nitel veriler içinse yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından öğrencilerin uygulamalara yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek nitelikte geliştirilmiştir. Alan uzmanı ve dil uzmanı tarafından kontrol edilen görüşme formuna son hali verilerek öğrencilerle yaklaşık 10 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin tamamı transkript edilerek betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Süreç

Uygulama; toplamda 61 öğrenciye uygulama hakkında genel bilgilendirmeler verilmesi, Robin (2015)'in belirttiği gibi dijital öykülemenin dört adımı anlatılmış ve Scratch programının kullanımına yönelik eğitimlerle başlamış; Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri ile Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği öntest olarak uygulanması ile ilk etabı tamamlanmıştır.

Ardından 5 hafta boyunca Scratch programı aracılığıyla dijital öyküleme tekniği kullanılarak Yabancı Dil dersinin müfredatını takiben o hafta işlenen konuların öyküleme çalışmaları yapılmış, toplamda 10 uygulama ile süreç tamamlanmıştır. Öyküleme etabı ilgili konunun ilk olarak Storyboard olarak kabul edilen boş bir kağıda resmedilmesiyle başlamış, ardından Scratch ortamında aynı temadaki öykülemeyle tamamlanmıştır. Robin (2015)'e göre dijital öyküleme süreci Şekil 1'deki gibi dört boyuttan oluşmaktadır:



Şekil 1. Dijital öyküleme süreci

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırma soruları ışığında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yaratıcı Problem Çözme Öntest-Sontest Sonuçları

Scratch ile Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözebilme Becerisi Üzerinde Etkisi Var Mıdır? Sorusu için hangi testlerin kullanılacağına dair normallik testi yapılmıştır. Ortaya çıkan normallik testinin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	N	p	Statistic	N	p
Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Öntest	.105	61	.094	.965	61	.075
Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Sontest	.101	61	.199	.978	61	.333

Tablo 2’deki verilere göre Yaratıcı Problem Çözme Becerisi ölçeğiyle elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($p>0.05$). Bu sonuçtan hareketle testin analizi için parametrik test olan bağımlı t-testi uygulanmıştır. Bağımlı t-testine dair veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Envanterine ve Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçek	Test Puan	N	\bar{X}	Ss	T	sd	p
İraksak düşünme	Öntest	61	35.29	6.60	-2.00	60	.049
	Sontest	61	37.31	6.83			
Yakınsak Düşünme	Öntest	61	28.44	5.70	-5.90	60	.000
	Sontest	61	33.81	5.90			
Motivasyon	Öntest	61	20.88	4.61	-2.79	60	.007
	Sontest	61	22.48	4.59			
Çevre	Öntest	61	41.61	10.37	.991	60	.325
	Sontest	61	40.62	8.42			
GBB	Öntest	61	16.09	4.03	-.847	60	.400
	Sontest	61	16.42	3.76			
Yaratıcı Problem Çözme Becerisi	Öntest	61	142.31	21.90	-3.63	60	.001
	Sontest	61	150.66	22.95			

Tablo 3 incelendiğinde bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerisi öntest başarı puanı ortalaması ($\bar{X}=142.31$) ile sontest başarı puanı ortalaması ($\bar{X}=150.66$) arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(60)=-3.63, p<.05$].

Ölçeğin alt boyutlarındaki sonuçlara bakıldığında İraksak Düşünme Öntest başarı puan ortalaması ($\bar{X}=35.29$) ile sontest başarı puanı ortalaması ($\bar{X}=37.31$) arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(60)=-2.00, p<.05$].

Ölçeğin alt boyutlarındaki sonuçlara bakıldığında Yakınsak Düşünme Öntest başarı puan ortalaması ($\bar{X}=28.44$) ile sontest başarı puanı ortalaması ($\bar{X}=33.81$) arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(60)=-5.90, p<.05$].

Ölçeğin Motivasyon alt testi sonuçlarına bakıldığında Motivasyon Öntest başarı puan ortalaması (\bar{X} =20.88) ile sontest başarı puanı ortalaması (\bar{X} =22.48) arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık dışı vurmıştır [$t(60)=-2.79$, $p<.05$].

Ölçeğin Çevre alt testi Öntest ve sontest puanları incelendiğinde öntest puan ortalaması (\bar{X} =41.61) ile GBB sontest puan ortalaması (\bar{X} =40.62) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(60)=-.991$ $p>.05$].

Ölçeğin GBB (Genel Bilgi Beceri) alt testi Öntest ve sontest puanları incelendiğinde GBB öntest puan ortalaması (\bar{X} =16.09) ile GBB sontest puan ortalaması (\bar{X} =16.42) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(60)=-.847$ $p>.05$].

Yaratıcı problem çözme becerisinin sınıf düzeyine göre analizi

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine göre Yaratıcı Problem Çözme Becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusunun yanıtı için öğrenciler 6. ve 7. Sınıflar olarak ayrılmış ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Öntest-Sontest Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	t	sd	p																																																																																																				
İraksak düşünme öntest puanı	6. Sınıf	28	34.15	4.93	-1.24	59	.097																																																																																																				
	7.Sınıf	33	36.25	7.68				Yakınsak düşünme öntest	6. Sınıf	28	27.08	5.51	-1.73	59	.712	7.Sınıf	33	29.59	5.69	Motivasyon öntest	6. Sınıf	28	20.28	4.49	-.937	59	.870	7.Sınıf	33	21.39	4.72	Çevre öntest	6. Sınıf	28	42.25	8.49	.447	59	.034	7. Sınıf	33	41.05	11.85	GBB öntest	6. Sınıf	28	16.10	3.70	.029	59	.319	7. Sınıf	33	16.07	4.35	Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	6. Sınıf	28	139.88	16.31	-.796	59	.020	7. Sınıf	33	144.38	25.79	İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827	7.Sınıf	33	38.37	6.57	Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54
Yakınsak düşünme öntest	6. Sınıf	28	27.08	5.51	-1.73	59	.712																																																																																																				
	7.Sınıf	33	29.59	5.69				Motivasyon öntest	6. Sınıf	28	20.28	4.49	-.937	59	.870	7.Sınıf	33	21.39	4.72	Çevre öntest	6. Sınıf	28	42.25	8.49	.447	59	.034	7. Sınıf	33	41.05	11.85	GBB öntest	6. Sınıf	28	16.10	3.70	.029	59	.319	7. Sınıf	33	16.07	4.35	Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	6. Sınıf	28	139.88	16.31	-.796	59	.020	7. Sınıf	33	144.38	25.79	İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827	7.Sınıf	33	38.37	6.57	Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212								
Motivasyon öntest	6. Sınıf	28	20.28	4.49	-.937	59	.870																																																																																																				
	7.Sınıf	33	21.39	4.72				Çevre öntest	6. Sınıf	28	42.25	8.49	.447	59	.034	7. Sınıf	33	41.05	11.85	GBB öntest	6. Sınıf	28	16.10	3.70	.029	59	.319	7. Sınıf	33	16.07	4.35	Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	6. Sınıf	28	139.88	16.31	-.796	59	.020	7. Sınıf	33	144.38	25.79	İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827	7.Sınıf	33	38.37	6.57	Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																				
Çevre öntest	6. Sınıf	28	42.25	8.49	.447	59	.034																																																																																																				
	7. Sınıf	33	41.05	11.85				GBB öntest	6. Sınıf	28	16.10	3.70	.029	59	.319	7. Sınıf	33	16.07	4.35	Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	6. Sınıf	28	139.88	16.31	-.796	59	.020	7. Sınıf	33	144.38	25.79	İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827	7.Sınıf	33	38.37	6.57	Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																
GBB öntest	6. Sınıf	28	16.10	3.70	.029	59	.319																																																																																																				
	7. Sınıf	33	16.07	4.35				Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	6. Sınıf	28	139.88	16.31	-.796	59	.020	7. Sınıf	33	144.38	25.79	İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827	7.Sınıf	33	38.37	6.57	Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																												
Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	6. Sınıf	28	139.88	16.31	-.796	59	.020																																																																																																				
	7. Sınıf	33	144.38	25.79				İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827	7.Sınıf	33	38.37	6.57	Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																																								
İraksak düşünme sontest puanı	6.Sınıf	28	36.07	7.02	-1.32	59	.827																																																																																																				
	7.Sınıf	33	38.37	6.57				Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946	7.Sınıf	33	34.32	5.72	Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																																																				
Yakınsak düşünme sontest puanı	6. Sınıf	28	33.21	6.15	-.732	59	.946																																																																																																				
	7.Sınıf	33	34.32	5.72				Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584	7.Sınıf	33	22.22	4.92	Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																																																																
Motivasyon sontest	6. Sınıf	28	22.79	4.22	.483	59	.584																																																																																																				
	7.Sınıf	33	22.22	4.92				Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																																																																												
Çevre sontest	6. Sınıf	28	41.54	7.69	.781	59	.212																																																																																																				

	7.Sınıf	33	39.84	9.05			
GBB sontest	6. Sınıf	28	15.90	3.29	-.984	59	.363
	7. Sınıf	33	16.86	4.11			
Yaratıcı problem çözme becerisi sontest	6.Sınıf	28	149.53	21.89	-.353	59	.631
	7.Sınıf	33	151.62	24.10			

Tablo 4 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre Sınıf düzeyinde 6. Sınıf öğrencilerinin Iraksak Düşünme öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 34.15$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin Iraksak Düşünme öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 36.25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(59)=-1.24$, $p>.05$]. Dolayısıyla Iraksak Düşünme öntest puanı sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Bir diğer boyutta 6. Sınıf öğrencilerinin Yakınsak Düşünme öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 27.08$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin Yakınsak Düşünme öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 29.59$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(59)=-1.73$, $p>.05$].

Motivasyon boyutunda 6. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 20.28$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 21.39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=-.937$, $p>.05$].

Ölçeğin Çevre alt boyutunun sınıf düzeyine göre analiz edilmesi sonucunda 6. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 42.25$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 41.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(59)=.4477$, $p<.05$].

GBB (Genel Bilgi Beceriler) alt boyutunun sınıf düzeyine göre analiz edilmesi neticesinde 6. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 16.10$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 16.07$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=-.029$, $p>.05$].

Ölçeğin tamamını tanımlayan Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin sınıf düzeyine göre analizi sonucu 6. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 139.88$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin öntest başarı ortalaması ($\bar{X}= 144.38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$t(59)=-.796$, $p<.05$].

Iraksak Düşünme sontest verileri sınıf düzeyine göre analiz edildiğinde 6. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 36.07$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 38.37$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=-1.37$, $p>.05$].

Yakınsak Düşünme sontest verilerinin sınıf düzeyine göre analiz edilmesi sonucu 6. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 33.21$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin

sontest başarı ortalaması ($\bar{X}=34.32$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=-.732, p>.05$].

Motivasyon boyutunun sontest verilerinin sınıf düzeyine bağlı olarak analizi sonucunda 6. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 22.79$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 22.22$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=.483, p>.05$].

Çevre boyutunun sontest veri setinin sınıf düzeyine bağlı olarak analiz edilmesiyle 6. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 41.54$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 39.84$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=.781, p>.05$].

GBB (Genel Bilgi Beceriler) boyutunun sontest veri setinin sınıf düzeyine bağlı olarak analiz edilmesiyle 6. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 15.90$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 16.86$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=-.984, p>.05$].

Ölçeğin tamamını ihtiva eden Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin sınıf düzeyine göre analizi sonucu 6. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 149.53$) ile 7. Sınıf öğrencilerinin sontest başarı ortalaması ($\bar{X}= 151.62$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$t(59)=-.353, p>.05$].

Yaratıcı problem çözme becerisinin cinsiyet düzeyine göre analizi

Öğrencilerin Cinsiyete göre Yaratıcı Problem Çözme Becerisi Öntest- sontest puanları arasında anlamlı farklılık Var mıdır? Sorusunun yanıtı için öğrenciler cinsiyetlerine göre tasnif edilmiş ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Cinsiyete göre Yaratıcı Problem Çözme Becerisinin Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Kız ve Erkek Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Öntest-Sontest Puanlarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	t	sd	p																																								
İraksak düşünme öntest puanı	Kız	30	35.56	7.43	.344	59	.270																																								
	Erkek	31	34.98	5.65				Yakınsak düşünme öntest	Kız	30	29.13	5.86	.991	59	.951	Erkek	31	27.68	5.53	Motivasyon öntest	Kız	30	20.75	4.61	-.235	59	.323	Erkek	31	21.03	4.69	Çevre öntest	Kız	30	40.66	11.65	-.745	59	.058	Erkek	31	42.65	8.85	GBB öntest	Kız	30	15.53
Yakınsak düşünme öntest	Kız	30	29.13	5.86	.991	59	.951																																								
	Erkek	31	27.68	5.53				Motivasyon öntest	Kız	30	20.75	4.61	-.235	59	.323	Erkek	31	21.03	4.69	Çevre öntest	Kız	30	40.66	11.65	-.745	59	.058	Erkek	31	42.65	8.85	GBB öntest	Kız	30	15.53	4.57	-1.12	59	.090								
Motivasyon öntest	Kız	30	20.75	4.61	-.235	59	.323																																								
	Erkek	31	21.03	4.69				Çevre öntest	Kız	30	40.66	11.65	-.745	59	.058	Erkek	31	42.65	8.85	GBB öntest	Kız	30	15.53	4.57	-1.12	59	.090																				
Çevre öntest	Kız	30	40.66	11.65	-.745	59	.058																																								
	Erkek	31	42.65	8.85				GBB öntest	Kız	30	15.53	4.57	-1.12	59	.090																																
GBB öntest	Kız	30	15.53	4.57	-1.12	59	.090																																								

	Erkek	31	16.70	3.32			
Yaratıcı problem çözme becerisi öntest	Kız	30	141.65	23.30	-246	59	.857
	Erkek	31	143.04	20.63			
	Kız	30	35.43	6.95			
İraksak düşünme son test puanı	Erkek	31	39.39	6.15	-2.34	59	.735
	Kız	30	32.65	6.38			
	Erkek	31	35.09	5.11			
Yakınsak düşünme son test puanı	Kız	30	22.03	4.74	-809	59	.860
	Erkek	31	22.98	4.44			
	Kız	30	39.97	8.59			
Çevre son test	Erkek	31	41.33	8.33	-627	59	.666
	Kız	30	15.62	4.03			
	Erkek	31	17.30	3.27			
GBB son test	Kız	30	145.72	23.73	-1.79	59	.573
	Erkek	31	156.11	21.13			
	Kız	30	145.72	23.73			
Yaratıcı problem çözme becerisi son test	Erkek	31	156.11	21.13	-1.79	59	.573
	Kız	30	145.72	23.73			
	Erkek	31	156.11	21.13			

Tablo 5 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre incelenen boyutların öntest-son test puan farkları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Bilgisayara Yönelik Tutum Öntest-Son test Sonuçları

Scratch ile Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilgisayara yönelik Tutumu Üzerinde Etkisi Var mıdır? Sorusu için Bilgisayardan Hoşlanma, Bilgisayarın Önemi ve Bilgisayar Kaygısı olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan Demir ve Yurduğül (2014) tarafından geliştirilen Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bu aşamasının analizi için hangi testlerin kullanılacağına dair normallik testi yapılmıştır. Ortaya çıkan normallik testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Normallik Testi.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	N	p	Statistic	N	p
Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi Öntest	.087	61	.200	.936	61	.003
Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi Son test	.229	61	.000	.634	61	.000

Tablo 6'ya göre Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin öntest verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($p>0.05$). Fakat son test verisi için aynı durumun söz konusu olmadığı görülmektedir ($p<0.05$). Bu sonuçtan hareketle testin analizi için non-parametrik testler tercih edilmiştir. Zira Altman (1990), parametrik metotlar için

her grubun normal dağılım göstermesi gerektiğini belirtmiş; bu durumun sağlanmadığı şartlarda non-parametrik metotların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır (Vickers, 2005).

Öğrencilerin uygulama öncesi Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi puanları ile uygulama sonrası Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için non-parametrik test olan Wilcoxon Sıralı İşaretler testi uygulanmış, bunun sonucunda ortaya çıkan analizden elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Anlamlılık Test Sonucu

Bilgisayardan hoşlanma son test- Bilgisayardan hoşlanma ön test	
Z	-1.676a
p	.094
Bilgisayarın önemi son test-Bilgisayarın önemi ön test	
Z	-3.939a
p	.000
Bilgisayar kaygısı son test-Bilgisayar kaygısı ön test	
Z	-3.546b
p	.000
Bilgisayara yönelik tutum son test-Bilgisayara yönelik tutum ön test	
Z	-1.380a
p	.168

Tablo 7’deki Wilcoxon işaretli sıralar anlamlılık testinin sonucuna göre öğrencilerin Bilgisayardan Hoşlanma son test ve Bilgisayardan Hoşlanma öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($Z=-1.676$, $p=.094$). Öğrencilerin Bilgisayarın Önemi alt boyut öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($Z=-3.939$, $p=0.000$). Ayrıca öğrencilerin Bilgisayar Kaygısı alt boyut öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($Z=-3.546$, $p=0.000$). Ölçeğin tamamına bakıldığında Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutum Becerileri öntest ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($Z=-1.380$, $p=.168$).

Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin sınıf düzeyine göre analizi

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre bilgisayara yönelik tutum becerisi öntest- son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusunun yanıtı için öğrenciler 6. ve 7. Sınıflar olarak ayrılmış, ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için öntest-son test puan farkları alınmış ve non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiş ve bunun sonucunda ortaya çıkan analizinden elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
Mann-Whitney U Testi Bilgisayardan Hoşlanma Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	459.500
Wilcoxon W	1020.500
Z	-.036
p	.971

Tablo 8’deki Mann-Whitney U testi sonucuna göre 6. Sınıf öğrencileri ile 7. Sınıf öğrencilerinin Bilgisayardan Hoşlanma sontest puanı ile Bilgisayardan Hoşlanma öntest puanı arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 459.500$ $p=0.9711$, $z=-.036$).

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan Bilgisayarın Önemi alt boyutundan elde edilen sontest ve öntest puan farklarının sınıf düzeyine göre analizi sonucunda elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
Mann-Whitney U Testi Bilgisayarın Önemi Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	382.500
Wilcoxon W	943.500
Z	-1.157
p	.247

Tablo 9’a bakıldığında Mann-Whitney U testi sonucuna göre 6. Sınıf öğrencileri ile 7. Sınıf öğrencilerinin Bilgisayarın Önemi sontest puanı ile Bilgisayarın Önemi öntest puanı arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 382.500$ $p=0.247$, $z=-1.157$).

Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan Bilgisayar Kaygısı alt boyutunun sınıf düzeyine göre analizinden elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
Mann-Whitney U Testi Bilgisayar Kaygısı Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	436.000
Wilcoxon W	842.000
Z	-.378
p	.706

Tablo 10 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre 6. Sınıf öğrencileri ile 7. Sınıf öğrencilerinin Bilgisayar Kaygısı sontest puanı ile Bilgisayar Kaygısı öntest puanı arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 436.000$ $p=0.706$, $z=-0.378$).

Son aşamada ölçeğin tamamının sontest ve öntest puan farkının sınıf düzeyine göre analizi gerçekleştirilmiştir. Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi Ölçeğinin sontest ve öntest puan farkının sınıf düzeyine göre analizinden elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Mann-Whitney U Testi Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Sınıf Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	405.000
Wilcoxon W	966.000
Z	-.826
p	.409

Tablo 11’e bakıldığında Mann-Whitney U testi sonucuna göre 6. Sınıf öğrencileri ile 7. Sınıf öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi sontest puanı ile Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi öntest puanı arasında anlamlı bir fark yoktur ($U = 405.000$ $p=0.409$, $z=-.826$).

Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin cinsiyet düzeyine göre analizi

Öğrencilerin cinsiyetine göre bilgisayara yönelik tutum becerisi öntest- sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Sorusunun yanıtı için gerekli analizler yapılmıştır. Bu süreçte öğrenciler kız ve erkek olarak ayrılmış, ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için öntest sontest puan farkları alınmış ve non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi ölçeğinin Bilgisayardan Hoşlanma alt boyutunun cinsiyet düzeyine göre analizinden elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Mann-Whitney U Testi Bilgisayardan Hoşlanma Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Cinsiyet Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	429.500
Wilcoxon W	925.500
Z	-.515
P	.607

Tablo 12'deki Mann-Whitney U testi sonucuna göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Bilgisayardan Hoşlanma sontest puanı ile Bilgisayardan Hoşlanma öntest puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U = 429.500$ $p=0.607$, $z=-.515$).

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan Bilgisayarın Önemi alt boyutundan elde edilen sontest ve öntest puan farklarının cinsiyet düzeyine göre analizi sonucunda elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Mann-Whitney U Testi Bilgisayarın Önemi Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Cinsiyet Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	400.500
Wilcoxon W	896.500
Z	-.935
P	.350

Tablo 13 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonucuna göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Bilgisayardan Hoşlanma sontest puanı ile Bilgisayardan Hoşlanma öntest puanı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($U = 400.500$ $p=0.350$, $z=-.935$).

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan Bilgisayar Kaygısı alt boyutundan elde edilen sontest ve öntest puan farklarının cinsiyet düzeyine göre analizi sonucunda elde edilen anlamlılık test sonucu Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Mann-Whitney U Testi Bilgisayar Kaygısı Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Cinsiyet Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	433.000
Wilcoxon W	929.000
Z	-.464
p	.643

Tablo 14'e bakıldığında Mann-Whitney U testi sonucuna göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Bilgisayar Kaygısı sontest puanı ile Bilgisayar Kaygısı öntest puanı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($U = 433,000$ $p=0,643$, $z=-,464$).

Bu bölümün son aşamasında ölçeğin tamamının sontest ve öntest puan farkının cinsiyet düzeyine göre analizi sağlanmıştır. Ortaya çıkan anlamlılık test sonucu Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Mann-Whitney U Testi Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisi Alt Boyutu Sontest-Öntest Puan Farklarının Cinsiyet Düzeyine Göre Anlamlılık Sonucu

	Fark
Mann-Whitney U	416.000
Wilcoxon W	912.000
Z	-.708
p	.479

Tablo 15 göstermektedir ki Mann-Whitney U testi sonucuna göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisinin sontest puanı ile Bilgisayara Yönelik Tutum Becerisinin öntest puanı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($U = 416.000$ $p=0.479$, $z=-.708$).

Öğrencilerin Scratch İle Programlamaya Dair Görüşleri

Bu bölümde 61 öğrencinin olduğu örneklem grubu içerisinde rastgele 10 öğrenci seçilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşleri alınmış ayrıca bu deneyim ses kaydı ile kaydedilmiştir. Bu süreçte ses kayıt cihazı kullanılması verilerin eksik veya hatalı olma olasılığını önemli ölçüde ortadan kaldırmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, gerçekleştirilen çalışma kapsamında Scratch ile programlamaya dair görüşlere, dijital öyküleme yaparken Scratch programının kullanımına yönelik görüşlere, Dijital Öykülemenin Scratch ile programlamaya etkisine yönelik olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Öğrencilerin Scratch ile Programlamaya dair görüşleri tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Scratch İle Programlamaya Dair Görüşleri

Görüşme Soruları	f
Deneyimlediğiniz uygulamayı beğenip faydalı buldunuz mu; deneyimlediğiniz uygulama size neler kazandırdı?	
Bilgisayar anlayışı	5
Hayal gücü	4
Sınırsızlık	4
Fikir edinme	1
Toplam	14

Bu süreçte görüşme sağlanan öğrencilerin hepsi uygulamayı beğendiğini ve faydalı bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilere uygulamaya ve kazanımlarına yönelik görüşleri sorulduğunda hepsi uygulamaya dair olumlu görüş bildirmiştir. 5 öğrenci uygulamanın bilgisayar anlayışını, bilgisayara dair düşüncelerini değiştirdiğini, bilgisayarın daha başka, önemli amaçlar için kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Kodlamayı öğrenmeme yardımcı oldu. Bilgisayarı ilk kez bu şekilde kullanmamı sağladı.”(Ö3).

“Problemleri kodlama yaparak çözmemin yanında bilgisayarı daha iyi kullanmamı sağladı.” (Ö2).

4 öğrenci hayal gücüne vurgu yapıp, kodlama konusunda bilgi birikim sağlayıp fikir edindiğini ifade etmiştir. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Hayal gücümün dışı vurumunun mümkün olduğunu gördüm. Bilgisayar kodlamanın temelinı öğrendim.” (Ö5).

4 öğrenci programın akla gelebilecek her şeyi yapabilmeye olanak sağladığına, yapabileceklerinin sınırı olmadığına vurgu yapmıştır. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Eskiden çizgi filmler ve animasyonların nasıl yapıldığını merak ederdim. Şimdi onlara benzer ve aklıma gelebilen her türlü çalışmayı yapabiliyorum.” (Ö1).

1 öğrenci ise bilmediği ve öğrenmek istediği konular hakkında fikir edindiğini, ileride yazılım mühendisi olmak istediğini bu yüzden bu uygulamanın yazılım mesleği ile ilgili güzel fikirler kazandırdığını ifade etmiştir. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“İleride yazılım mühendisi olmak istediğim için bana kodlamanın temellerini öğretti. Yazılım mühendisliği ile ilgili fikir edinmemi sağladı.”(Ö9).

Öğrencilerin dijital öyküleme yaparken scratch programının kullanımına yönelik görüşleri

Görüşme sürecinde ilgili soru öğrencilere yöneltilmiş ve gelen yanıtlar kaydedilmiştir. Öğrencilerin Scratch Programının Kullanımına Yönelik Görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Dijital Öyküleme Yaparken Scratch Programının Kullanımına Yönelik Görüşleri

Görüşme Soruları	f
Dijital Öyküleme Yaparken Scratch Programının Kullanımına Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?	
Kullanım Kolaylığı	7
İlgi Çekici Olması	4
Eğlenceli	3
Toplam	14

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin dijital öyküleme yaparken scratch programının kullanımına yönelik görüşlerini programın kullanım kolaylığı, ilgi çekici ve eğlenceli olması gibi faktörlerin etkilediği görülmektedir.

7 öğrencinin kullanım kolaylığı faktörünü vurguladığı ortaya çıkmıştır. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Gayet güzel bir program. Karmaşık yapıları daha kolay yollardan yapmamızı sağlıyor.” (Ö8).

“Kolay, kullanışlı, anlaşılır, kurguladığım şeyleri yapmamı sağlayan bir program.” (Ö1).

4 öğrenci, programı ilgi çekici bulduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Kendi fikrimizi, özgünlüğümüzü yansıtabildiğimiz, kullanıcı dostu, ilgi çekici bir program olduğunu kavradım.” (Ö10).

“Öğretici ve ilgi çekici bir program. İstedğim her şeyi yapabilmeme yardımcı olacağına inanıyorum.” (Ö4).

3 öğrenci, programı eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“İlk başlarda zor gelmişti fakat öğrendikçe kolaylaştı ve eğlenceli bir hal aldı.” (Ö6).

Dijital öyküleme tekniğinin scratch ile programlamaya etkisi

Öğrencilerin Dijital Öyküleme Tekniğinin Scratch ile Programlamaya Etkisine yönelik görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Öğrencilerin Dijital Öyküleme Tekniğinin Scratch İle Programlamaya Etkisine Yönelik Görüşleri

Görüşme Soruları	f
Dijital Öyküleme Tekniğinin Scratch ile Programlamaya Etkisi Sizce Nasıldır?	
Faydalılık	5
Eğitsellik	5
İşlevsellik	3
Toplam	13

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin dijital öyküleme tekniğinin Scratch ile programlamaya etkisine yönelik görüşlerini faydalılık, eğitsellik ve işlevsellik gibi faktörlerin etkilediği görülmektedir.

5 öğrencinin Dijital Öyküleme Tekniğinin Scratch programlama ile birleşmesi sonucu daha faydalı ve bütüncül projeler ortaya çıktığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Problemleri daha bütüncül yollardan ele almamızı sağlayıp daha tamamlayıcı projeler yapmamızı sağladı.” (Ö5).

“Dikkatimi ve bütüncül düşünmemi teşvik etti bu yöntem. Dijital öyküleme ve Scratch’in bir araya gelmesi faydalı ve başarılı.” (Ö7).

5 öğrencinin Dijital Öyküleme Tekniğinin Scratch ile birleşiminin Daha eğitsel ve eğlenceli sonuçlar ortaya çıkmasını sağladığına yönelik görüşleri öne çıkmaktadır. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Çok fazla etkisi var. Scratch ile Dijital Öyküleme bir araya gelince daha eğitsel ve keyifli sonuçlar ortaya çıkıyor.” (Ö4).

“Kodlamayı animasyon gibi bir hale getirmemizi sağlayarak onu basitlikten kurtarıyor. Oldukça güzel ve heyecan verici.” (Ö9).

3 öğrencinin ise Dijital Öyküleme Tekniğinin Scratch ile birleşiminin daha anlaşılır ve işlevsel sonuçların ortaya çıkmasını sağladığına yönelik görüşlerini görmekteyiz. Bu ifadeleri destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

“Daha anlaşılır olmasını sağladı. Her şey tek bir sahne veya kareye hapsetmek yerine dijital öyküleme ile daha uzun ve yerli yerinde bir etki ve sonuç sağladı.” (Ö1).

“Dijital Öyküleme Scratch ile daha detaylı sonuçların mümkün olabileceğini gösterdi. Olumlu buldum.” (Ö8).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Scratch ile gerçekleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada uygulanan eğitim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmayı ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ışığında yaratıcı problem çözme envanteri faktörleri ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, motivasyon, çevre ve gbb incelendiğinde ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve motivasyon faktörlerinde anlamlı farklılaşma olduğu gözlemlenmekte; çevre ve gbb faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre Scratch ile gerçekleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ve motivasyon üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç literatürle uyumluluk göstermektedir. Örneğin Vidal (2010) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda katılımcıların yaratıcı problem çözme becerilerinin çalışma öncesi duruma göre farklılaştığı deneyimlenmiştir. Başka bir çalışmada Phaksunchai, Kaemkate and Wongwanich (2014), katılımcılara yaratıcı problem çözme becerisini geliştirmeyi

hedefleyen bir süreç deneyimletmiş, süreç sonunda katılımcıların yaratıcı problem çözme becerilerinde puan artışlarını gözlemlemiştir. Bir diğer çalışmada Dumas, Schmidt and Alexander (2016) tarafından yapılan deneysel bir çalışma sonucunda katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yaratıcı problem çözme becerileri arasında farklılık olduğu kaydedilmiştir. Yaratıcı Problem Çözme becerisine dair Chanayotha and Na-songkhla (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçları, süreç sonunda Yaratıcı Problem Çözme becerisi puanının artışı vurgulanmıştır.

Uygulanan eğitim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre etkisini saptamak amacıyla yapılan ölçümde 6. ve 7. Sınıf öğrencileri arasında yalnızca Çevre faktörü öntest ve Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Öntest boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçeğin diğer faktörlerinin öntest ve sontest puanlarına göre sınıf düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlara binaen, uygulanan eğitim programının sınıf düzeyine göre farklılık ortaya koymakta etkili olduğu söylenemez.

Öğrencilerin Scratch ile programlamaya dair görüşlerinin derlendiği ölçümde görüşmeye katılan tüm öğrencilerin Scratch ile programlama deneyimini beğenip faydalı buldukları kaydedilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtların çözümlenmesi sonucunda uygulanan eğitim programının, öğrencilere bilgisayar anlayışı, hayal gücünü daha derin kullanma, yapılabileceklerin sınırsız olması ve temel konularda fikren bilgi sahibi yapma gibi faydalılıklarıyla ön plana çıktığı görülmüştür. Bu bakımdan öğrencilerin Scratch ile programlama deneyimini beğenip, etkili buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, Sáez-López, Román-González and Vázquez-Cano (2016)'nın araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Uygulanan eğitim programının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin cinsiyet düzeyine göre etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan ölçümde, alt faktörlerde ve ölçeğin tümü kapsamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu gerçeklikten hareketle, uygulanan eğitim programının hedef kitlenin cinsiyeti üzerinde bir fark ortaya koymakta etkili olduğu ileri sürülemez.

Öğrencilerin Dijital Öyküleme çalışması esnasında Scratch programının kullanımına yönelik görüşlerinin derlendiği ölçümde öğrencilerin uygulamayı kolay, anlaşılır, ilgi çekici buldukları görülmektedir. Bu sonuçlar uygulamanın ve eğitim sürecinin öğrenciler tarafından benimsendiğine, öğrenciler için hazırlanan eğitim programının sıradanlıktan uzak, zevkli, eğlenceli ve öğretici geçtiğine işaret edebilmektedir. Bunun yanı sıra bu sonuç, Ouahbi, Kaddari, Darhmaoui, Elachqar and Lahmine (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Öğrencilerin dijital öyküleme tekniğinin Scratch ile programlamaya etkisine yönelik görüşlerinin ele alındığı boyutta öğrenciler, uygulamayı faydalılık, eğitsellik, işlevsellik gibi faktörlerin etkilediği görülmektedir. Öğrenciler sürecin, faydalılık olarak daha bütüncül, birbirini tamamlayan projelerin ortaya çıktığını, eğitsel olarak

daha eğlenceli ve öğretici, işlevsellik olarak daha detaylı ve derinleştirilebilir sonuçlar ortaya çıkardığına dair görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar, dijital öykülemenin Scratch ile programlama ile daha zenginleştiği, daha kolaylaştığı, daha etkili ve anlaşılır bir boyut kazandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çıkarsamanın Sylla, Coutinho, Branco and Müller (2015)'in araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçları ışığında gelecek araştırmalar için hem uygulama hem de araştırma yapıcılara şu öneriler yapılabilir:

Uygulama yapıcılara öneriler:

- Öğretmenler dijital öyküleme öğretim materyalleri geliştirebilmeleri için cesaretlendirilmeli ve bu konuda yetkinlik kazabilmeleri için eğitimler almalıdır.
- Scratch proje havuzu Scratch programının hedef kitlesi içerisinde bulunan öğrencilere tanıtılmalı, öğrenciler bu havuza katkı sağlamak için cesaretlendirilmelidir.
- Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri, Scratch ile programlama ve dijital öyküleme yöntemi aracılığıyla daha kapsamlı eğitim programları ile geliştirilebilmelidir.

Araştırma yapıcılara öneriler:

- Dijital öyküleme ve programlama öğretimi ile ortaya çıkan materyalin hangi disiplinlerde daha etkili olarak kullanılabileceği araştırılabilir.
- Dijital öyküleme ve programlama öğretimi ile ortaya çıkan materyalin eğitim programlarında yer alıp alamayacağı araştırılabilir.
- Öğreticilerin dijital öyküleme ve programlama öğretimi ile ortaya çıkan materyale yönelik tutumları araştırılabilir.
- Farklı alanlarda ve farklı yaş aralığındaki öğrencilerle dijital öyküleme ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığı ve yazarların çalışmaya eşit katkı sağladığı beyan edilmiştir. Ayrıca yazarların etik kurallara bağlılığını gösterir rapor, ilgili üniversitenin Eğitim Bilimleri Birim Etik kurulunun 06.05.2020 tarihli toplantıda alınan 12 nolu kararla belgelenmiştir.

Kaynakça

- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altman, D. G. (1990). *Practical statistics for medical research*. CRC press.
- Akyuz, S., & Yavuz, F. (2015). Digital learning in EFL classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 766-769. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.176

- Baran-Bulut, D., İpek, A. S., & Aygün, B. (2018). Yaratıcı problem çözme özellikleri envanterini Türkçeye uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1360-1377.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). (21. baskı) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9789944919289
- Chanayotha, P., & Na-songkhla, J. (2015). Development of the open educational rajabhat university students resources using service learning to enhance public consciousness and creative problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1976-1982. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.863
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2014). Ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). doi: 10.15390/EB.2014.3619
- Dumas, D., Schmidt, L. C., & Alexander, P. A. (2016). Predicting creative problem solving in engineering design. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 50-66. doi: 10.1016/j.tsc.2016.05.002
- Gülbahar, Y. (2019). (5. baskı) *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786054282098
- Hooshyar, D., Binti Ahmad, R., Wang, M., Yousefi, M., Fathi, M., & Lim, H. (2018). Development and evaluation of a game-based Bayesian intelligent tutoring system for teaching programming. *Journal of Educational Computing Research*, 56(6), 775-801. doi: 10.1177/0735633117731872
- Lin, C. Y. (2010). *Analyses of Attribute Patterns of Creative Problem Solving Ability among Upper Elementary Students in Taiwan*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Nelson, J. (2009). Celebrating scratch in libraries: creation software helps young people develop 21st-century literacy skills. *School Library Journal*, 20-21.
- OECD (2017), *PISA 2015 results (volume v): collaborative problem solving*, PISA, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264285521-en
- Ouahbi, I., Kaddari, F., Darhmaoui, H., Elachqar, A., & Lahmine, S. (2015). Learning basic programming concepts by creating games with scratch programming environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1479-1482. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.224
- Pemberton, J. R., Borrego, J., & Cohen, L. M. (2006). Using interactive computer technology to enhance learning. *Teaching of Psychology*, 33(2), 145-147. doi: 10.1207/s15328023top3302_9
- Peng, G. (2017). Do computer skills affect worker employment? An empirical study from CPS surveys. *Computers in Human Behavior*, 74, 26-34. doi: 10.1016/j.chb.2017.04.013

- Phaksunchai, M., Kaemkate, W., & Wongwanich, S. (2014). Research and development of a training package for developing creative problem solving of undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4824-4828. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1032
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Revathi, A., & M, Shwettha. (2019). Digital learning. *CSI Communication*. 21-23.
- Robin, B. R. (2015). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 2, 429-440.
- Sáez-López, J. M., Román-González, M., & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “Scratch” in five schools. *Computers & Education*, 97, 129-141. doi: 10.1016/j.compedu.2016.03.003
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506. doi: 10.1007/s11423-008-9091-8
- Sylla, C., Coutinho, C., Branco, P., & Müller, W. (2015). Investigating the use of digital manipulatives for storytelling in pre-school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 39-48. doi: 10.1016/j.ijcci.2015.10.001
- Teo, T. (2006). Attitudes toward computers: A study of post-secondary students in Singapore. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 17-24. doi: 10.1080/10494820600616406
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24, 1634-1642. doi: 10.1016/j.chb.2007.06.004
- Vickers, A. J. (2005). Parametric versus non-parametric statistics in the analysis of randomized trials with non-normally distributed data. *BMC medical research methodology*, 5(1), 35. doi: 10.1186/1471-2288-5-35
- Wang, C. H., & Lin, H. C. K. (2018). Constructing an affective tutoring system for designing course learning and evaluation. *Journal of Educational Computing Research*, 55(8), 1111-1128. doi: 10.1177/0735633117699955

Extended Abstract

Nowadays, one of the skills that are emphasized by many authorities is Creative Problem Solving. This skill is one of the most deprivation experienced of students in international tests such as PISA or many national tests in Turkey. Because of Turkey in terms of creative problem-solving skill are below from the OECD average as well as being in last places among OECD countries according to PISA 2015 results. The low level of problem-solving skills and inability to develop solutions to problems from different and creative perspectives can cause individuals to have difficulty in solving the problems they face.

Many researchers believe that integrating ICT (Information and Communication Technology) in education improves students' thinking and cognitive process capabilities (Teo, 2006). Computer technology is seen as an important tool that effectively supports the way of learning and teaching. It's also true that computer technology has the potential to develop students' abilities such as collaboration, communication, problem-solving, and lifelong learning. For example a study by Pemberton et al., (2006) revealed that using interactive computer technologies in education increases students' learning outcomes and this method not only provides strong learning environments, but also motivates students to learn and participate in classroom activities. Accordingly students' attitude towards computer has an important role in accepting the computer as a learning tool and in accepting the computer indispensable for their future studies. Developing a positive attitude towards the computer will facilitate the present and future social and professional lives of individuals as well as the acquisition of highly important skills. Therefore, computer attitude should be considered as a key fact in individuals' use of technology and accept of Computer as a learning tool.

Moreover, thanks to the advancement of technology and innovative movements, it is possible to observe a great change at every level of society. It is a fact that classroom environments and education are also affected by this change. Accordingly, new terms are emerging in every discipline. One of the terms that arised with the effect of technology in the education world is Digital Learning (Akyuz & Yavuz, 2015). Digital Learning is simply a kind of learning that is carried out with the opportunities brought by technology, apart from traditional learning and teaching tools (Revathi & Shwetha, 2019). Digital learning gives all students learning experience. Strengthens or provides learning about any subject. It also helps to create a differentiation in the traditional process of the education system.

In this study, it is aimed to investigate the effect of digital storytelling that performed with Scratch on students' creative problem-solving skills and their attitudes towards computers. The research was designed according to one group pretest-posttest design which is one of the weak experimental designs. For this study convenience sampling was employed, and the study was conducted with 61 secondary school students who are secondary school students at a private school. The students who

participated in the study were given the necessary information in the first week. Later, the Creative Problem-Solving Properties Inventory, which was developed by Baran-Bulut et al. (2018), was used to measure student's attitude towards computer and the second survey developed by Demir & Yurdugül (2014) was employed as a pretest. In the five-week practice, the students first drafted storytelling on paper identical with the curriculum of the English lesson each week. And then transferred them to digital media with the help of Scratch. At the end of the study, the same scales -that is the say developed by Baran-Bulut et al. (2018) and Demir & Yurdugül (2014)-were applied as posttest and the study was completed. Quantitative data in the study were collected 5 sub-dimension as divergent thinking, convergent thinking, motivation, environment and general knowledge skills in creative problem-solving skills. On the other hand it was collected 3 sub-dimension as computer enjoyment, computer importance and computer anxiety in attitude towards computer skills. Accordingly parametric and non-parametric tests were used for the analysis of quantitative data.

According to the findings, a statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of creative problem-solving in favor of posttest. Moreover, the findings in the sub-dimensions of the scale revealed that there was a significant difference between pre-test and post-test scores of Divergent Thinking, Convergent Thinking and Motivation in favor of posttest. Moreover, statistical significant difference was not found between the pretest-posttest scores of the dimensions of Environment and General Knowledge and Skills. As a result, it can be said that digital storytelling with Scratch has an effect on students' creative problem-solving skills, convergent thinking, divergent thinking and motivation.

On the other hand it is observed that this study revealed significant differences in the importance of computer and computer anxiety sub-factors. It cannot be said that there is a significant difference between computer enjoyment and attitude skills towards the computer which defines the whole scale. In this case, it can be said that the study changed the attitudes of students on computer importance and computer anxiety.

Görsel Sanatlar Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri Dersinde Mikro Öğretim Uygulaması: Fenomenografik Araştırma

Ebru Güler*

Makale Geliş Tarihi: 05/12/2019

Makale Kabul Tarihi: 09/04/2020

DOI: 10.35675/befdergi.655697

Öz

Görsel sanatlar eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) dersinde görsel sanatlar öğretmen adaylarının ders kapsamında gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarını ve bu dersin işlenişine yönelik deneyimlerini anlamayı amaçlayan bu araştırma fenomenografik araştırma ile tasarlanmıştır. Araştırma katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 30 görsel sanatlar öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri tümevarımsal içerik analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada uygulama ve veri toplama süreci 2018-2019 güz ve bahar dönemi boyunca ÖÖY I ve ÖÖY II dersleri süresince devam etmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formları ve ders dokümanları ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının deneyimleri “Derse hazırlık aşaması, mikro öğretim uygulaması, ÖÖY Dersi ve Değerlendirme” olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda ÖÖY II dersinde öğretmenlik mesleğini deneyimleyen öğretmen adayları mikro öğretim uygulamalarında kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı bulurken, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik öğretim becerilerini ve yeterliliklerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fenomenografik araştırma, görsel sanatlar eğitimi, mikro öğretim, özel öğretim yöntemleri

Microteaching Practices at the Course of Special Teaching Methods in Visual Arts Education: Phenomenographic Research

Abstract

Using a phenomenographic research design, this study aims to understand the experiences of pre-service visual arts teachers in their microteaching practices at the course of special teaching methods (STM) in visual arts education as well as their experiences on the application of the microteaching practices at this course. The participants of the study were a total of 30 pre-service visual arts teachers selected through the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The data were analyzed through inductive content analysis. The data were collected by means of semi-structured interview forms with open-ended questions prepared by the researcher as well as course documents. The findings of the study indicated that the pre-service teachers who experienced the teaching profession at the course of STM II had the opportunity to assess themselves and their peers in

* Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, ebru.guler@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1149-6489

Kaynak Gösterme: Güler, E. (2020). Görsel sanatlar eğitimi özel öğretim yöntemleri dersinde mikro öğretim uygulaması: Fenomenografik araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 482-507. <https://doi.org/10.35675/befdergi.655697>

microteaching practices, also improved their teaching skills and competencies for the teaching profession.

Keywords: *Microteaching, phenomenographic research, special teaching methods, visual arts education*

Giriş

Eğitim bireyin doğumdan ölümüne kadar geçirdiği süreçte doğrudan ya da dolaylı olarak elde ettiği kazanımlar bütünü olarak tanımlanabilir. Birey eğitimini aile ve toplumdan aldığı gibi planlı ve programlı olarak hazırlanmış ortamlarda da alabilmektedir. Bu planlı ve programlı eğitim içerisinde sanat ve sanat eğitimi önem taşımaktadır. Sanat bir toplumun ortak yaşantı ve deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan kültürel dinamiklerin bir ürünü olduğu gibi, toplumsal yaşantıyı bir paydada buluşturabilen önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat herşeyden önce sosyal, toplumsal ve kültürel bir üretdir. Sanat, insanın kendini gerçekleştirebilmesini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini, yaratıcılığın ortaya çıkmasında, estetik bilinç kazandırmada, bireysel ve toplumsal hoşgörü kazandırmada, insanı düşündürmede, yaşam dengesi sağlamada, bireyin kendini tanımasında, kültürleri tanımasını ve bilinçli sanat tüketicisi olmasını sağlar (Türkcan, 2020, s. 11). Sanatsal duyarlılığın oluşmasında ve yeni nesillere aktarılmasında, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin karşılanması, ruh sağlığı açısından dengeli bir kişilik oluşturma çabası ile kişiye zihinsel birikimlerini kendi kendine anlatıp yorumlayarak bir şeyler yapma ve yaratma olanağının sağlanması için sanat eğitime ihtiyaç vardır (Demirci Katıranlı, 2020, s. 47). Sanat eğitimi bireyin kendini ifade etmesini, estetik değer yargısı oluşmasını, eleştirel düşünmesini, empati kurabilmesini, yaratıcı düşünme becerisi kazanmasını ve diğer alanlarla işbirliği sağlayarak sanat yoluyla öğrenebilmesini sağlamaktadır (Alakuş & Mercin, 2019, s.1). Sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırma amacıyla yapılır. Sanat eğitimi gençlere, estetik yargı yapabilme konusunda yardım ederken, yeni biçimleri hissederek, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru bir şekilde yönlendirmeyi öğretir (Erbay, 2013, s. 78). Sanat eğitimi, tüm bireylerin daha çocukluktan başlayarak kültürel açıdan yetiştirdiği, sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurma ve beceriyi doğru bir şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okuryazarlığı basamak basamak inşa eder. Sanat eğitimi, aynı zamanda algılama ve düşüncenin çok çeşitli yollarını, temellerini öğretmekle bireylere yardımcı olur. Dünyadaki karışık ileti ve anlamlar silsilesinden yeni anlamlar keşfetme, anlama, çok anlamlılık ve öznelğin kullanılmasında sanat eğitimi yardımcı olur (Özsoy, 2015). Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, iş birliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir. Ayrıca, sanat eğitimi gözlem yapma, buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünmeyi geliştirir (Yolcu, 2020, s.19). Bu

kapsamda sanat eğitimini yürütecek ve yönlendirecek olan kuşkusuz sanat eğitimcileridir. Sanat eğitimcisinin niteliği, sanat eğitiminin niteliğini dolayısıyla uygulamaların ve ortaya çıkan sanatsal ürünlerin kalitesini artırır. Sanat eğitimcisi öğrenciye bir rol model oluşturur (Ayaydın & Mercin, 2013, s. 4). Sanat eğitimcisi görsel sanatlar dersinde öğrencinin yaptığı ürünler hakkında düşünmesini sağlayan, her zaman aynı konuların çizilip boyanmadığı ve ezberin olmadığı uygulamalar gerçekleştiren; sorgulamanın ön plana çıktığı, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığı bir program ile etkin bir öğrenmeyle gerçekleşir (Alakuş & Mercin, 2019, s. 15). Bu bağlamda sanat eğitimi veren kurumlarda yetişen görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırlıklarında büyük katkısı olan mikro öğretim uygulamaları önem taşımaktadır. Mikro öğretim uygulamaları görsel sanatlar öğretmen adaylarının hem kişisel gelişimlerine katkıda bulunur hem de mesleki anlamda kendilerini geliştirme ve değerlendirme imkânı sunar. Resim iş öğretmenliği programında bunu gerçekleştirebilecekleri eğitim dersleri olduğu gibi görsel sanatlar eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersleri bu anlamda öğrenciler için görsel sanatlar öğretmenliği deneyimi için ön hazırlık oluşturmaktadır. ÖÖY I ve II dersleri eğitim fakültelerinin eski müfredat içeriğinde ÖÖY I ve II dersleri olarak devam ederken, yükseköğretim kurulunun 2018 yılında aldığı karara göre eğitim fakülteleri müfredatları öğretmen yetiştirmede yeni bir yapı oluşmasıyla eğitim bilimlerine yönelik derslerin sayısında artış olmuştur. Yeni eğitim programında ÖÖY I-II derslerinin ismi değişerek yerine 1. Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları 2. Görsel Sanatlar Öğretim Programları 3. Görsel Sanatlar Öğretimi I ve 4. Görsel Sanatlar Öğretimi II dersleri konulmuştur (Özsoy & Mamur, 2019). Bu çerçevede yeni eğitim programında yer alan, belirtilen derslerde de mikro öğretim uygulamalarının sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren eğitim fakültelerinin resim iş öğretmenliği programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersleri, öğretmen adaylarının sanatı nasıl ve niçin öğretmeleri gerektiği konusunda bilgilendiren, örnek etkinlik ve uygulamalar ile rehberlik eden bir derstir (Özsoy & Alakuş, 2017, s. 1x). Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerinin amaçları ise şöyledir:

Tablo 1.

ÖÖY I ve ÖÖY II Derslerinin Amaçları

ÖÖY-I	ÖÖY II
1. Sanat eğitiminin gerekliliğini savunabilecek bilgi ve deneyim düzeyine erişebilme.	1. Çokkültürlü ve kültürlerarası sanat eğitimi anlayışını, kendi kültürel değerleri ile diğer ülke kültürlerinin karşılaştırılması ve etkilenmesini olarak kavrayabilme.
2. Türk ve Batı sanat eğitimi tarihi ve ünlü sanat eğitimcileri hakkında bilgi sahibi olabilme.	2. Kültürlerarası ve çokkültürlü sanat eğitimi anlayışını öğrenerek bu anlayışta ders projeleri hazırlayabilme.
3. Sanat eğitiminin temel kavramlarını ve yanlıklarını açıklayabilme.	3. Proje hazırlama yöntemini kavrayabilme.
4. Sanatın dili ve uygulanışı konusunda bilgi ve deneyim sahibi olabilme.	4. Ünite planı ve günlük plan hazırlayabilme.
5. Sanat eğitimi ve ruh sağlığı konusunda temel	

- bilgileri edinebilme.
6. ÇASEY kavrayabilme.
 7. Sanat eğitiminde Türk sanatı ve Anadolu uygarlıklarına dayalı ders program geliştirebilme.
 8. Sanat eğitiminde grup çalışmaları yapabilme.
 9. Sanat eğitiminde ölçütlere dayalı değerlendirme yapabilme.
 10. Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme.
 11. Yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanabilme.
 12. Araştırma yapma ve proje yazımı yöntemlerini kavrayabilme.
 13. Süreç dosyası hazırlayabilme.
 5. Türkiye ve diğer ülkelerdeki öğretmenlik uygulamasının iyi örneklerinden yararlanabilme.
 6. Çağdaş öğretim yöntemlerini kavrayabilme.
 7. Görsel sanatlar ve tasarım eğitiminde ölçütlere dayalı değerlendirme yapabilme.
 8. Öğretmenlik uygulamasında kullanmak üzere örnek dersleri proje olarak hazırlayabilme.
 9. Mikro öğretim yöntemiyle uygulamaları hazırlanabilme.
 10. Görsel sanatlar ve tasarım eğitiminde görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanabilme.
 11. Görsel sanatlar ve tasarım eğitiminde eğitim teknolojilerinden yararlanabilme.

Tablo 1’de ÖÖY I ve ÖÖY II derslerinde, görsel sanatlar öğretmen adaylarının bu derslerde kazanması gereken amaçlar sıralanmıştır. Bu çerçevede araştırmada ÖÖY-I dersinde öğrencilere 13 amaç kazandırmak adına görsel sanatlar öğretiminde çağdaş kuramlar teorik olarak sunulmuş ve bir ders planının nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik bilgiler verilmiştir. ÖÖY II dersinde ise onbir amacın kazanılmasında öğretmen adaylarına öğrendikleri kuramları ve teorik bilgileri kullanabilecekleri mikro öğretim uygulamaları işe koşulmuştur.

Mikro öğretim uygulamasının birçok tanımı yapılmaktadır. Mikro öğretim, öğrenme ve öğretim süreçlerini basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemidir. Mikro öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarına büyük bir deneyim imkânı sunarken, adayların davranışlarında istedik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamayı temel amaç edinir (Oliver, 1993; Vare, 1994). Mikro öğretim, küçültülmüş ve sınırlandırılmış bir öğretim ortamıdır. Mikro öğretim uygulaması süre ve öğrenci sayısı açısından kısıtlı, gerçek sınıflara benzetilmiş ortamlarda öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik bir tekniktir (Allen, 1980). Mikro öğretim uygulamalarının temelinde öğretmen adaylarının davranışlarında istedik yönde değişiklikler oluşturmak ve mesleki açıdan geliştirmek için yaşantılar sağlamayı amaçlamaktadır (Küçükahmet, 2008). Mikro öğretim uygulaması öğretmen adaylarına öğretimin gerçek yönlerini gösterir ve öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyim sağlayarak bilgilenmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen adaylarına planlama, karar verme ve uygulamanın önemini anlamalarına yardımcı olur. Mikro öğretim hizmet öncesinde öğretmen eğitiminin yararlı ve benimsenen bir ögesi olarak tanımlanmaktadır (Subramaniam, 2006). Zifreund (1983) mikro öğretimi, gerçek bir öğrenme çevresi yerine öğrencilere daha “sınırlı” ve “kolaylaştırılmış” bir ortamda normal şartlar altında oldukça karmaşık olan ders ortamı ve koşullarının, öğrenci sayısı, öğretim ve öğretim süresi bakımından basitleştirilmiş şekilde düzenlenebilen bir uygulama olarak tanımlar. Fernandez ve Robinson’a (2006) göre mikro öğretim

uygulaması öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme üzerinde düşünmeye iten, teori ile uygulama arasındaki bağlantıyı teşvik eden ve ortamı basitleştiren bir ortak eğitim uygulamasıdır. Mikro öğretim öğretmen adaylarının önce öğretmen eğitimi programında eğitim hakkında öğrendikleri şeyleri uygulamaya geçirebilecekleri bir tamamlayıcı bir uygulamadır. So'a (2009) göre ise mikro öğretim uygulaması öğretmen adaylarının eğitim kuramlarına ilişkin uygulamaları denemeleri ve öğretmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarına benzer ortamlarda gerçekleştirilen etkinlikleri deneyimlemelerine imkân verir (Aktaran Karadağ & Akkaya, 2013, s. 40). Ryan ve Cooper'a (1980) göre klasik bir mikro öğretim uygulaması şu şekilde işlemektedir:

1. Öncelikle öğretmen adayı, belirli bir yaklaşımı, strateji veya öğretim becerisi ile ilgili temel ön bilgileri alır ve bir ders planı hazırlar.
2. Ders, aslında, bir öğrenme deneyiminden çok öğretmenin belirli bir beceri veya yaklaşımı hazırlaması için bir araçtır. Ancak, öğretmen adayı konu alanında kendini geliştirmeye de odaklanmaktadır.
3. Derse hazırlandıktan sonra öğretmen adayı, yapay sınıf ortamında küçük bir öğrenci grubuna bir ders anlatır.
4. Ders bittikten sonra, öğrencilere geribildirim formları dağıtılır.
5. Öğretmen adayları ve gözetmen (öğretim üyesi) bu değerlendirme formlarını doldurur.
6. Sonra öğretmen adayları ve gözetmen eleştiri aşamasını başlatırlar. Öğretmen adayı hem doldurulan geribildirim formlarını inceler hem de video kayıtlarını gözden geçirir.
7. Daha sonra değerlendirme aşamasında öğretmen adayının performansını geliştirmeye yönelik süreç başlar. Bu aşamada öğretmen adayının mesleki yönde becerisi üzerine odaklanılır.
8. Sonuçta öğretmen adayının, öğretim stilleri, stratejileri ve becerilerinde yeterliliğe sahip olmak için bir dizi mikro öğretim deneyimleri gözden geçirilir.

Bu araştırmada mikro öğretim uygulamasında ise şu aşamalar izlenmiştir:

1. Ders planı hazırlama ve konu seçimi: 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı güz dönemi öğretmen adayları ÖÖY I dersinde öğrendiği konulardan (Yaratıcılık, çoklu zeka kuramı, Kopya yöntemi, ÇAGSEY, Çokkültürlülük, Görsel Kültür, Teknoloji temelli sanat eğitim, Müzsel eğitim, müze eğitimi, göstergebilim, ünite ve günlük plan hazırlama) bir ya da birkaçını seçerek bir ders planı hazırlamışlardır. Öğretmen adayları bu planı oluştururken araştırmacı tarafından ders planları incelenmiş ve ilgili yerlerde düzeltmeler verilerek ders planının son hali oluşturulmuştur. Bu aşamada öğretmen adayları ders planının

gerektirdiği her bir aşamaya dikkat etmiştir (sınıf, düzey, süre, yöntem ve teknik, kazanımlar, dersin işlenişi, araç ve gereç kullanımı, değerlendirme boyutu, öğretmen ve öğrenci hazırlığı, güvenlik önlemleri).

2. Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi: 2018-2019 bahar eğitim-öğretim yılında araştırmacı ve aynı zamanda ders yürütücüsü olan öğretim üyesi tarafından öğretmenlik uygulamasında yer alan değerlendirme kriterleri öğretmen adaylarına açıklanmış ve mikro öğretim uygulamasında bu kriterlere göre değerlendirilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, her mikro öğretim sonrası öğretim üyesi ve sınıf arkadaşları tarafından da gözlemlerin yapılacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulamasında yer alan değerlendirme kriterleri (Form 1) ise şöyledir: **Konu anlatımı:** Temel kavramları bilme, konuyla ilişkilendirebilme, konuyla ilgili şekil ve grafikleri kullanabilme, konuyu diğer alanlarla ilişkilendirebilme ve sentezleyebilme; **İletişim becerisi:** Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme, ses tonunu etkili kullanabilme, konuya uygun sorular sorabilme, öğrencileri ilgiyle dinleyebilme, beden dilini etkili kullanabilme; **Alan bilgisi:** Özel öğretim yöntemlerini bilme, eğitim teknolojisinden yararlanabilme, öğrenci sorularına cevaplar verebilme öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme; **Dersi planlama:** Ders planını hazırlayabilme, amaçları ve hedefleri belirtebilme, uygun yöntem ve teknik seçebilme, uygun materyal ve uygun değerlendirme yapabilme; **Öğretim süreci yönetimi:** Yöntem ve teknikleri, zamanı verimli kullanabilme, bireysel farklılıkları dikkate alabilme, öğrenci katılımını sağlayabilme, materyal kullanabilme, dönüt verme ve değerlendirme; **Sınıf yönetimi:** Derse uygun giriş yapabilme, dikkat çekme, demokratik ortam sağlayabilme, güdüleme, konuyu toparlama, pekiştirici kullanabilme, ders sonrası etkinlikler belirleyebilme, öğrencilerin sınıfı düzgün boşaltmalarını sağlayabilme; **Değerlendirme:** Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme, öğrenciler dönüt verebilme, öğrencilerin ürünlerini notlandırma ve değerlendirme kayıtlarını tutma; **Mesleki yeterlilik:** Meslekle ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma, mesleki önerilere açık olabilmek ve okul etkinliklerine katılarak davranışlarıyla örnek olabilme.
3. Mikro öğretim uygulaması: Bu aşamada her bir öğretmen adayı ders öncesinde oluşturulan whatsapp grubuna hazırladığı ders planını göndererek herkesin bu ders planını incelemesine fırsat verilmiştir. Hem öğretmen adaylarına hem de öğretim üyesine uygulama öncesi değerlendirme kriterlerinin olduğu form dağıtılmıştır. Bu işlem her bir öğretmen adayı için tekrarlanmıştır. Derslerin video kayıdı için öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır. Ancak bu konuda rahat olamayacaklarını belirttiklerinden dolayı işlenen dersler için video kaydedilmemiştir. Uygulama için öğretmen adaylarına 40 dk'lık süreler verilmiştir. Bu süre içinde uygulamayı yapacak olan öğretmen adayı sınıf düzeyini arkadaşlarına belirterek dersini, hazırladığı ders planına göre işlemiş ve etkinliklerini yürütmüştür.

4. Değerlendirme: Uygulama sonrasında dersi işleyen öğretmen adayı öncelikle kendini değerlendirmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları her bir uygulama sonrası değerlendirme kriterlerine göre fikirlerini hem sözlü hem de yazılı olarak belirtmişlerdir. Aynı zamanda ders yürütücüsü de uygulama sonrası gözlemlerini öğretmen adayına açıklamış ve değerlendirme kriterlerine göre değerlendirerek tekrar düzenlemesi gereken noktalar belirtilmiştir. Değerlendirmelerde genel olarak sınıf hakimiyetini sağlayamama, ses tonu ve beden dilini kullanma, ders planına göre dersin işleyişini sağlama, ders sürecinde yaşanan olumsuz durumların nasıl çözüldüğü, ÖÖY nasıl kullandığı, sanat eğitiminde konuları başka hangi yöntemlerle işleyebileceği vb. konular üzerinde durulmuştur. Uygulama bittikten sonra öğretmen adaylarına ders anlatım raporu (Form 1) verilmiştir. Bu raporda “Derse nasıl hazırlandın?”, “Derste anlatımın nasıl geçti ve ne gibi etkinlikler yaptın?”, “Ders anlatımında yolunda gitmeyen bir durum var mıydı veya sorunları nasıl çözdün?”, “Ders anlatımın sonrasında ne gibi eleştiriler aldın?”, “Bu dersi bir daha anlatacak olsaydın nelerde değişiklik yapardın?” soruları sorularak öğretmen adaylarının fikirleri alınmıştır.
5. Tekrar Düzenleme-Dosya Sunumu: Uygulama sonrasında dersi anlatan öğretmen adayları sınıftan ve ders yürütücüsünden değerlendirme formlarını toplamıştır. Öğretmen adayları ders planlarını yapılan eleştiri ve katkılara göre ders planını tekrar düzenleyerek öğretim üyesine dosyasını sunmuştur. Mikro öğretim sürecinde tekrar düzenlenerek dersin işlenmesi basamağında süre yetersizliğinden dolayı her öğretmen adayı yeniden anlatma imkanı bulamamıştır.

İlgili alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarına yönelik mikro öğretim uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar çoğaltılabilir (Kulahçı, 1994; Kuzu, 1999; Çakır, 2000; Görgeç, 2003; Kuran, 2009; Karadağ & Akkaya, 2013; Karataş & Cengiz, 2016; Bayat & Öztürk, 2017; Özbal, 2019). Ancak görsel sanatlar eğitiminde ÖÖY dersinde kullanılmış mikro öğretim yöntemleri çalışmaları az sayıdadır. Katıran (2011) çalışmasında görsel sanatlar öğretmen adaylarına yönelik mikro öğretim uygulamalarını incelemiştir. Dilmaç ve Yıldız'ın (2017) çalışmasında mikro öğretim uygulamalarının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin deney-kontrol grupları ve cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan araştırmasında ÖÖY II dersinde mikro öğretim uygulamasını kullanmıştır.

Görsel sanatlar eğitimi özel öğretim yöntemleri II dersinde görsel sanatlar öğretmen adaylarının ders kapsamında gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarını ve dersin işlenişine yönelik deneyimlerini anlamayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında derse nasıl hazırlanmışlardır?”

2. ÖÖY -I dersinde edindikleri teorik bilgileri ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında nasıl kullanmışlardır?
3. ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında öğretmen adaylarının deneyimleri ve kazanımları nelerdir?
4. ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasının işlenişine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve önerileri nelerdir?
5. ÖÖY-II dersinde mikro öğretimde uygulanan değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde fenomenografik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenografik yaklaşım öğretmen ile öğrencilerin öğretme ve öğrenme deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır. Fenomenografik araştırma, öğrencilerin öğrenirken ne yaptıklarını ve öğrenme konusunda ne tür yaklaşımlar sergilediklerini anlamaya amaçlar (Çekmez, Yıldız & Bütüner, 2012, s. 82). Bu bağlamda araştırmada mikro öğretim yöntemi ile deneyimledikleri görsel sanatlar öğretimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik deneyimlerini anlamak odak nokta olmuştur.

Fenomenoloji bir fenomenin gerçek doğasını bir şeyi o şey yapan ve eksikliğinde onun o olamayacağı şeyi araştırır. Fenomenoloji bir felsefe, bir araştırma paradigması, bir yorumlayıcı kuram, sosyal bilim analitik bakış açısı ya da yönelimi, temel bir nitel geleneği ya da araştırma yöntemleri çerçevesi anlamına gelmektedir. Bu araştırmada fenomenolojinin bir türü olan ve ilk defa Ulrich Sonnemann tarafından ortaya atılan fenomenografik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenografik yaklaşım, dolaysız öznel deneyimin betimleyici biçimde kaydedilmesidir. Fenomenografik ve fenomenolojinin ortak olarak paylaştığı şey, insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığını ve hem bireysel olarak hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu çerçevede araştırmada fenomen öğretmenlik deneyimidir.

Katılımcılar

Fenomenografik araştırmalarda veriler araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek birey ya da gruplardan elde edilmektedir (Kahyaoglu & Yetişir, 2015, s. 160). Araştırmada katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada ölçüt ÖÖY I, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Çocuğun Sanatsal Gelişimi derslerini başarılı olarak geçmektir. Bu üç ders içeriği bakımından ÖÖY II dersinde mikro öğretim uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için önem taşımaktadır. Araştırma katılımcılarını 2018-2019 güz ve bahar döneminde ÖÖY I ve ÖÖY II dersini alan,

mikro öğretim yöntemi uygulamasını deneyimleyen 12'si erkek, 18'i kız olmak üzere 30 görsel sanatlar öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılımcılar gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve ders dokümanları (öğrenciler tarafından üretilen belgeler) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan form 1'de "Özel Öğretim Yöntemleri: Ayrıntılı ders planı ve rapor" ve form 2'de "ÖÖY I ve ÖÖY II dersine ilişkin görüşme formu" çerçevesinde veriler toplanmıştır. Form 1'i mikro öğretimin hemen sonrasında uygulanmıştır. Form 2 ise ÖÖY II dersinin süreç bitiminde uygulanmıştır. Oluşturulan formlar iki alan uzmanına sunularak görüşleri alınmış ve formların son şekli oluşturulmuştur. Bu alan uzmanlarından biri sanat eğitimcisi, diğeri ise eğitim bilimcidir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılığı (credibility) sağlamak için araştırmacı katılımcıların form raporlarına yansıtıkları ve ders sürecinde uyguladıkları değerlendirme formlarını birlikte değerlendirmiştir. Ayrıca mikro öğretim uygulaması hemen sonrası ve tüm süreç sonunda oluşturulan formlar arasındaki görüş tutarlılığına bakmıştır. Araştırma bulgularının bir araya getirilmesinde ve anlamlı bir şekilde bütüncül bir anlatım içermesi için araştırmacı oluşturduğu formları tekrar tekrar okumuştur. Araştırmada çeşitliliği (triangulation) sağlamak amacıyla, açık uçlu yarı-yapılandırılmış görüşme formlarını, ders dokümanlarından elde ettiği bulguları birlikte kullanmıştır. Ayrıca, araştırma verileri bir uzman ile paylaşılmıştır. Araştırmada aktarılabirliği (transferability) sağlamak için araştırma süreci detaylı olarak sunulmuştur. Bu çerçevede, katılımcıların nasıl ve neden seçildiği, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ayrıntılı olarak sunulmuştur. Güvenilir (dependability) veriler sunmak için ise araştırmacı yaptığı kodlamaları ve temaları bir araştırmacının kontrolüne sunmuştur. Onaylanabilirlik (confirmability) için araştırmada incelenen fenomeni açık ve net bir biçimde ortaya çıkaracak kapsamda bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde ve yorumlanmasında tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analiz veri içinde örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini içerir (Patton, 2014). Form I ve II'deki öğretmen adaylarının görüşleri genel bir bakış açısı kazanmak adına birkaç kez okunmuş ve üç aşamada kodlanmıştır. Birinci aşamada veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmalar kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise kodlamaya geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarının verdikleri cevapların benzerliklerine ve farklılıklarına göre

sınıflandırılmış ve tekrarlar sıklıklarına göre kodlanmıştır. Üçüncü döngüde ise kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada ÖÖY dersinde mikro öğretim uygulamasına yönelik bulgular yer almaktadır. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemiyle öğretmenlik deneyimine yükledikleri anlamlar fenomenografik yöntemlerle incelendiğinde öğretmenlik deneyimi dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler “Ders hazırlık aşaması”, “ÖÖY Dersi”, “Mikro öğretim uygulaması” ve “Değerlendirme” kategorileridir. Bu kategorilerde sıralı olarak öğretmen adaylarının ifadelerine ve öğretmen adaylarının bu kategoriler içerisindeki görüşlerinin frekanslarına yer verilmiş ve öğretmen adaylarının fenomeni nasıl deneyimlediklerini anlamayı sağlayan örnek cümleler yer almıştır.

Derse hazırlık aşaması

Bu kategoride araştırmanın birinci alt sorusu olan görsel sanatlar öğretmen adayları “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında derse nasıl hazırlanmışlardır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamasında Derse Hazırlık Aşamasına Ait Kategoriler

Kategori	Görüşler	f
Derse hazırlık	İnternette yararlandım (youtube, video, web siteleri).	11
	Araştırma yaptım.	7
	İnternet ve kitaptan yararlandım.	5
	Kütüphaneden yararlandım.	3
	Makale ve tezlerden yararlandım.	3
	MEB müfredatından yararlandım.	2
Ders anlatım süreci	Yaptığım ders planına bağlı kalarak ders işledim ve tüm süreçte dikkat ettim.	11
	Bir ders sürecinde dikkat edilmesi gereken her şeye dikkat ettim. (Konu, malzeme, süre, etkinlik, öğretim yöntemi, ders planı gibi.)	7
	Sınıf düzeyine uygun bir anlatım benimsedim.	4
	Hazırbulunmuşluk seviyesini dikkate aldım.	3
	Düzeğe göre materyal hazırlığına dikkate ettim. Sunum provası yaptım.	2
	Güvenlik ve temizlik için gerekli ön hazırlıkları yaptım.	1
	Pekiştirici kullanımına dikkat ettim.	1
	Öğretim yöntem ve tekniklerini dikkate aldım.	1

Kategori 1-derse hazırlık

Bu kategoride öğretmen adayları derse hazırlık aşamasında ders planlarını ve etkinliklerini oluştururken kaynak olarak en çok internetten youtube, video ve web sitelerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarında kitaplardan, makalelerden, tezlerden ve MEB müfredatından yararlandıklarını ifade eden öğretmen adaylarının en az MEB müfredatından yararlandıkları tespit edilmiştir.

Kategori 2- ders anlatım süreci

Bu kategoride öğretmen adayları derse hazırlık aşamasında dikkat ettikleri noktaları ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları oluşturdukları ders planlarına bağlı kalarak ders işlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle sınıf düzeyi, hazırbulunmuşluk seviyeleri, uygun materyal seçimi, pekiştirme kullanımı ön plana çıkan noktalar olmuştur. Öğretmen adaylarının derse hazırlanırken kendi ortamlarında provalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

ÖÖY dersi

Bu kategoride araştırmanın ikinci ve üçüncü alt sorusu olan görsel sanatlar öğretmen adaylarının “ÖÖY -I dersinde edindikleri teorik bilgileri ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında nasıl kullanmışlardır?” ve “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında öğretmen adaylarının deneyimleri ve kazanımları nelerdir?” sorularına yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamasında ÖÖY Dersine Ait Kategoriler

Kategori	Görüşler	f
ÖÖY-I	Görsel kültür	16
	Çasey	
	Çokkültürlülük	
	Kopya yöntemi	
	Sanat eğitimi ve teknoloji -teknoloji temelli sanat eğitimi	
	Müzel eğitim	
	Yaratıcılık	
	Çoklu zekâ kuramı	
	Makale incelemesi	4
	Bir ders planı nasıl hazırlanır?	
	Disiplin temelli yaklaşım	1
	MEB ilkeleri ve program kazanımları	2
	Diğer (imge, imgelem, pedagojik eleştiri, dijital sanat, pop art, sanat teknikleri, öğretim yöntem ve teknikler)	8
Mikro	Çasey	11

öğretimde	Çokkültürlülük	4
tercih edilen konular	Çoklu zekâ kuramı	2
	Teknoloji temelli sanat eğitimi	3
	Görsel kültür	2
	Düz anlatım	5
	Öğretim yöntem ve teknikleri-gösterip yaptırma-gösteri	2
	Yaratıcı düşünme	1
Öğretmenlik uygulamasına yansımaları	Staj uygulamasında katkı sağlayacaktır/Öğretmenlik uygulamasına hazırlandık.	14
	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları öğrendik-mesleki ve alan bilgisi tecrübesi edindik.	9
	Kendimiz ifade etmemizi sağladı.	1
	Çocuk eğitiminden çok bireyin yaşamında karşılaştığı birçok şey hakkında bilgi edindim.	1
	Öğretmenliğin ön provası oldu ve farklı kültürlerle sahip çocuklarla nasıl bir eğitim anlayışına sahip olmam gerektiğini fark ettim.	4

Kategori 1- ÖÖY I

Bu kategoride öğretmen adaylarına “Özel öğretim yöntemleri 1 dersinde öğrendiğiniz konulardan neleri hatırlıyorsunuz?” sorusu yönlendirildiğinde öne çıkan boyut çağdaş sanat eğitimi kuramları olmuştur. Görsel kültür, çokkültürlülük, ÇASEY, teknoloji temelli sanat eğitimi özellikle belirtilen kuramlardır. İkinci sırada öğretmen adaylarının mikro öğretimde yer verdikleri sanat ve sanat eğitimi konuları olmuştur. Öğretmen adayları mikro öğretim ile aynı zamanda sanat ve sanat eğitimine dair birçok konu ve kavram öğrendiklerini ifade etmişlerdir. “Bir ders planı nasıl hazırlanır?” ve incelenen makale örnekleri öğretmen adaylarının diğer öğrendikleri konular olmuştur.

Kategori 2- mikro öğretimde tercih edilen konular

Bu kategoride öğretmen adayları ders planı etkinliklerinde en fazla ÇASEY’den ve sunu yönteminden yararlanmışlardır. Öğretmen adayları çağdaş sanat eğitimi kuramlarından çokkültürlülük, görsel kültür ve teknoloji temelli sanat eğitiminde ders planlarında yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ÖÖYI dersinde öğrendikleri konuları ÖÖY II dersinde, ders planlarına transfer ederek kullandıkları görülmüştür.

Kategori 3- öğretmenlik uygulaması

Bu kategoride öğretmen adayları ÖÖY II dersinde edindikleri kazanımları ifade etmişlerdir. ÖÖY II dersinin kazanımları arasında yer alan ünite ve günlük plan hazırlama, çağdaş öğretim yöntemlerini kullanabilme, öğretmenlik uygulamasında kullanmak üzere örnek ders projeleri ile deneyim kazanma ve mikro öğretim

yöntemiyle uygulamalara hazırlanabilmişlerdir. Ayrıca mikro öğretim için hazırladıkları ders planlarında Türkiye’de ve diğer ülkelerde uygulanan sanat eğitimi etkinliklerini de inceleme fırsatı bulmuşlardır. Öğretmen adayları özellikle öğretmenlik uygulaması için büyük bir deneyim edindiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukların farkına vardıklarını ve mesleki- alan bilgisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen için ders planının önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Mikro öğretim uygulaması deneyimi

Bu kategoride araştırmanın dördüncü alt sorusu olan “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasının işlenişine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve önerileri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.
Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulaması Deneyimine Ait Kategoriler

Kategori	Görüşler	f
Mikro öğretime yönelik görüşler	Eğlenceli, zevkli ve verimli geçti.	3
	Öğretmenlik deneyimi açısından tecrübe kazandırdı (sınıf hakimiyeti, konu anlatımı vb. mesleki ve alan bilgisi konularından)	15
	Sanat eğitimi ile ilgili birçok konu ve kavram öğrendik.	4
	Mesleğe atandığımızda yaşayabilecekleri ve karşılaşılabilecekleri durumlara karşı bir ön hazırlık oldu. Ayrıca öğretmenlik uygulaması içinde bir hazırlık oldu.	3
	Mikro öğretim uygulaması ile bu derste öğrenci odaklı bir dönem geçirdik.	1
	Özel öğretim yöntemleri I’de işlediğimiz konuları pekiştirmemizi sağladı.	2
	Akran değerlendirmesinde daha objektif olunabilirdi.	1
Mikro öğretimin güçlüğü	Mikro öğretimler sonrasında yapılan değerlendirmelerin olumlu yansımaları oldu.	2
	Heyecandan kaynaklı bildiklerimi aktaramadım.	10
	Konu hakimiyetini sağlayamadım.	3
	Bir öğretmen adayı olarak kelime haznem yetersiz kaldı.	2
	Derse katılımı sağlayamadım.	4
	Süreyi etkili kullanamadım.	1
	Yapay bir sınıf ortamı olması beni olumsuz etkiledi.	4
	Anlatacağım konuyla ilgili araştırma yaparken bilgiyi nasıl kullanacağımı bilemedim.	1
	Öğrenci ve öğretmen arasındaki bağı sağlayamadım.	1
	Anlatacağım konuya uygun materyal ve yöntemi seçmekte zorlandım.	3
Mikro öğretimde en rahat olunan aşama	Etkinliği uygulama aşamasıydı.	13
	Derse hazırlanma ve planlama aşamasıydı.	4
	Video ve görsel gösteriminde rahattım.	2

	Arkadaşlarıma ders anlatma aşaması rahattı.	3
	Ders sonunda yaptığım değerlendirme aşaması rahattı.	1
	Teorik olarak konuyu anlattığım aşama rahattı.	6
Mikro öğretimin değerlendirilmesi	Arkadaşlarımızın hem yapıcı hem yıkıcı eleştirileri vardı. Objektif olmadıklarını düşünüyorum.	9
	Kendi öz değerlendirmemi yapmamıza ve eksiklikleri görmemize neden oldu.	15
	Ders sonu dönüt verilmesi öğrenmemizde kalıcılık sağladı	2
	Değerlendirme kriterlerine “başka neler yapabilirim? şeklinde bir kutucuk daha eklenebilirdi.	2
	Değerlendirme formlarında isim belirtmek beni rahatsız etti.	1
	Değerlendirme kriterlerine “öğretmenin dış görünüşüne yönelik” bir kutucuk daha eklenebilirdi	1
Öğretmen adaylarının görüşleri	Uygulama için daha fazla süre verilebilir.	6
	Sınıftaki gruplaşmalar için önlem alınabilirdi.	3
	Dersi anlatan kişinin videosu çekilerek kendisini değerlendirmesi istenebilir.	2
	Değerlendirme formunda dersi anlatan kişinin etkinliğinin zenginleştirilmesi ve fikir vermesi bakımından öneriler kısmı eklenebilir.	4
	Bir öğretmen adayının deneyim kazandığı bir ders olması bakımından önemliydi.	3
	Heyecan yaşadığımız için bu anlamda rahatlatılabildi.	
	Dersi veren öğretim üyesinden bir rol model benimsedik.	1
	Özel Öğretim Yöntemleri II dersi bu şekilde işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	4
	İkinci bir mikro öğretim uygulaması daha yapılabilirdi.	2
	Heyecandan kaynaklı sınıf hakimiyetimi kaybettim.	5
	Sınıf ve yakın arkadaşlarımızın olması ve yapay sınıf ortamı olması beni etkiledi. (Sınıfın motivasyonun düşük olması, etkinlik için belirlenen yaş grubuna uygun davranmamaları, sorun yaşadığım arkadaşlarımız, objektif bakış açısı göstermemeleri.)	10
Karşılaşılan problemler	Ses tonumu ayarlayamadım.	6
	Sınıf düzeyine uygun bir materyal hazırlamadığım için ders etkinlik sürecinde zorlandım.	2
	Anlatımından kaynaklı sorun yaşadım.	3
	Bilgisayarı kullanamamamdan kaynaklı soru yaşadım.	2
	Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü ve isteksizliği dersi olumsuz etkiledi.	2
	Bir sorun yaşamadım.	2
	Ders süresi yetmedi.	1
	Öğrencilerin malzeme getirmemesi dersi olumsuz etkiledi.	1

Kategori 1- mikro öğretime yönelik görüşler

Bu kategoride öğretmen adayları mikro öğretim uygulamasına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından 15 kişi öğretmenlik deneyimi (sınıf hâkimiyeti, konu anlatımı, iletişim becerisi vb.) açısından tecrübe kazandıklarını vurgulamıştır. Öğretmen adayları mikro öğretim uygulaması ile mesleğe atandıklarında yaşayabilecekleri ve karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında fikir sahibi olmuşlardır. Mikro öğretim uygulaması ile sanat eğitimi ile ilgili birçok yeni konu ve kavram öğrendiklerini, ÖÖY I işlenen konuları pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları mikro öğretim ile dersin daha zevkli, eğlenceli geçtiğini ve öğrenci odaklı bir ders olmasının olumlu yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bir yandan mikro öğretim uygulamasında akran değerlendirmesinde objektiflik anlamında sorunlar yaşadıklarını ifade ederken, diğer yandan mikro öğretim sonrası yapılan değerlendirmelerin olumlu yansımaları ve katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Kategori 2- mikro öğretimin güclüğü

Bu kategoride öğretmen adayları mikro öğretim uygulamasında en çok zorlandıkları durumları ifade etmişlerdir. En çok zorlandıkları durumu heyecandan kaynaklı bildiklerini yansıtamadıklarını, süreyi etkili kullanamadıklarını ve yapay bir sınıf ortamının olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları güçlüklerin temel kaynağı heyecan olduğu gözlemlenmiştir.

Kategori 3- mikro öğretimin süreci

Bu kategoride öğretmen adayları mikro öğretimde en rahat oldukları durumu ifade etmişlerdir. Etkinliklerin uygulanması, teorik olarak konuların anlatımı, ders planı hazırlama ve planlama aşamaları öğretmen adaylarının en rahat oldukları aşama olmuştur.

Kategori 4- mikro öğretimin değerlendirilmesi

Bu kategoride öğretmen adayları mikro öğretim sonrasında yapılan değerlendirmelere (sözlü ve yazınsal) yönelik olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları değerlendirmelerde yapıcı ve yıkıcı eleştiriler olduğunu ve bu nedenle objektif bir bakış açısı sergilenmediği söylemişlerdir. Buna rağmen, öğretmen adayları bu değerlendirmeler ile kendi öz değerlendirmelerini yaptıklarını ve eksikliklerini gördüklerini de belirtmişlerdir.

Kategori 5-Öğretmen adaylarının görüşleri

Bu kategoride öğretmen adayları mikro öğretim ve ÖÖY II dersinin işlenişine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları mikro öğretim uygulamasına yönelik; uygulama için daha fazla süre verilmesi gerektiği, ders anlatım videoları çekilebileceği, sınıftaki kliklerin dağıtılması gerektiğini, önerilerin sunumu, ikinci bir mikro öğretim uygulaması tekrarlanabileceğini belirtmişlerdir. ÖÖY II dersine

ilişkin ise, bu dersin öğretmenliğe yönelik bir ders olması bakımından öneminin farkına varılması, mikro öğretim uygulaması ile ÖÖY II dersinin işlenmesi gerektiği, ders veren öğretim üyesinin de bir rol model sergilemesinin önemini ifade etmişlerdir.

Kategori 6- karşılaşılan problemler

Bu kategoride öğretmen adayları ders anlatım sürecinde yaşadıkları problemleri ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla heyecandan kaynaklı sınıf hakimiyetlerini kaybettiklerini ve yapay sınıf ortamından kaynaklı problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ses tonunu etkili kullanamama, etkin materyal hazırlayamama, teknolojiyi etkin kullanamama, öğrenciden kaynaklı sorunlar ve ders süresinin yetersiz oluşu diğer tespit edilen sorunlar olarak belirtilmiştir.

Değerlendirme

Bu kategoride araştırmanın beşinci alt sorusu olan görsel sanatlar öğretmen adaylarının “ÖÖY-II dersinde mikro öğretimde uygulanan değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamasında Değerlendirme Sürecine Ait Kategoriler

Kategori	Görüşler	f
Olumlu eleştiriler	Konu Anlatımı	7
	• Konuya hakimdim.	
	• Etkili anlatım sağladım.	
	İletişim Becerisi	11
	• Açık ve anlaşılır bir dil kullandım.	
	• Etkili anlatım yaptım.	
Dersi planlama	• İletişim becerim etkiliydi.	
	Dersi planlama	15
	• Uygun yöntem ve teknik seçtim.	
Öğretim süreci yönetimi	• Ders planını uyguladım.	
	• Sınıf düzeyine uygun etkinlik seçtim.	
	Öğretim süreci yönetimi	9
	• Ders süresini etkili kullandım.	
	• Bireysel farklılıkları dikkate aldım.	
Sınıf yönetimi	• Öğrenci katılımını sağladım.	
	• Dönüt verdim.	
	Sınıf yönetimi	6
	• Pekiştireç kullandım.	
Olumsuz eleştiriler	• Sınıf hakimiyetini sağladım.	
	Konu Anlatımı	3
	• Slayta bağlı düz anlatım yaptım.	

	İletişim Becerisi	22
	<ul style="list-style-type: none"> • Açık ve anlaşılır bir dil kullanamadım. • Öğrenci-öğretmen iletişimini sağlayamadım. • Ses tonunu ve beden dilini etkili kullanamadım. 	
	Dersi planlama	8
	<ul style="list-style-type: none"> • Uygun yöntem ve teknik seçimi yapamadım. • Sınıf düzeyine uygun etkinlik seçemedim. 	
	Öğretim süreci yönetimi	11
	<ul style="list-style-type: none"> • Dikkat çekmede yetersiz kaldım. • Etkinliğe uygun materyal seçimi yapamadım. • Öğrenci katılımını sağlayamadım. • Dönüt sağlayamadım. 	
	Sınıf yönetimi	12
	<ul style="list-style-type: none"> • Pekiştireç kullanmadım. • Sınıf hakimiyeti sağlayamadım. 	
	Konuya uygun yöntem ve teknik seçimi yapardım.	2
	Öğrencinin ilgisini çeken bir etkinlik planlardım.	2
Tekrar anlatım olanağı	Sınıf düzeyine uygun örnekler seçerdim.	2
	Heyecanımı kontrol altına alarak ders işlerdim.	5
	Pekiştireçleri etkili kullanırdım.	1
	Esnek bir öğretmen rolü benimserdim.	1
	Açık ve anlaşılır bir anlatım benimserdim.	3
	Slayda bağlı kalmadan etkili bir anlatım benimserdim.	4
	Derse giriş aşamasında öğrencilerin dikkatini çekerdim.	2
	Yaptığım etkinliği çeşitlendirip zengin bir anlatım benimserdim.	5
	Etkinliği daha iyi planlayarak öğrenci katılımını sağlayabilirdim.	2
	Bireysel farklılıkları dikkate alırdım.	1

Kategori 1- olumlu eleştiriler

Bu kategoride her bir mikro öğretim için öğretmen adaylarına verilen değerlendirme formunda yer alan kriterlere göre değerlendirme yapmışlardır. Öğretmen adayları birbirlerini değerlendirdiklerinde olumlu yönde öne çıkan boyut iletişim becerisi (etkili anlatım, iletişim becerisinin iyi olması, açık ve anlaşılır bir dil kullanma) ve dersi planlama ve uygulama (uygun yöntem ve teknik seçimi, uygulama, sınıf düzeyine uygun etkinlik) kriterleridir. Öğretim süreci yönetimi, konu anlatımı ve sınıf yönetimi boyutları sırasıyla öğretmen adayları tarafından olumlu yönlerden değerlendirilmiştir. Mikro öğretim uygulaması olduğundan dolayı öğretmen adayları değerlendirme ve mesleki yeterlilik boyutunda bir eleştiride bulunmamışlardır.

Kategori 2-olumsuz eleştiriler

Bu kategoride her bir mikro öğretim için öğretmen adaylarına verilen değerlendirme formunda yer alan kriterlere göre değerlendirme yapmışlardır.

Öğretmen adayları birbirlerini değerlendirdiklerinde olumsuz yönde öne çıkan boyut iletişim becerisi (açık ve anlaşılır bir dil kullanmama, öğrenci-öğretmen iletişiminin olmayışı, ses tonu ve beden dilini kullanamama) ve sınıf yönetimidir (pekiştirici kullanmama, sınıf hakimiyetini sağlayamama). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine bakıldığında ortak eleştiri noktası özellikle iletişim becerileri kriteri olduğu tespit edilmiştir. Mikro öğretim uygulaması olduğundan dolayı öğretmen adayları değerlendirme ve mesleki yeterlilik boyutunda bir eleştiride bulunmamışlardır.

Kategori 3- tekrar anlatım olanağı

Bu kategoride öğretmen adaylarına yönlendirilen “Bu dersi tekrar anlatacak olsaydınız nelerde değişiklik yapardınız?” sorusuna yönelik öğretmen adayları özellikle heyecanlarını kontrol altına alarak ders işlemek istediklerini ifade etmişlerdir. Sırasıyla ön plana çıkan görüşlerde, yaptıkları etkinlikleri zenginleştirerek bir ders anlatımı benimsemek istedikleri, slayda bağlı kalmadan etkili bir anlatım yapmak istedikleri, açık ve anlaşılır bir dil kullanarak dersi anlatmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde bireysel farklılıkları dikkate alma boyutu geri planda kaldığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt sorusu “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında derse nasıl hazırlanmışlardır?” ve ikinci alt sorusu “ÖÖY -I dersinde edindikleri teorik bilgileri ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında nasıl kullanmışlardır?” ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının ÖÖY I dersinde öğrendikleri konuları ÖÖY II’ de ders planlarına transfer ederek kullandıkları görülmüştür. ÖÖY II dersinde *öğretmenlik mesleğini* deneyimleyen öğretmen adayları mikro öğretim uygulamalarında kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı bulurken, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik öğretim becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmişlerdir. Bu çalışmada, öğretmen adayları mikro öğretim için hazırladıkları ders planlarında Türkiye’de ve diğer ülkelerde uygulanan sanat eğitimi etkinliklerini de inceleme fırsatı bulmuşlardır. Öğretmen adayları özellikle öğretmenlik uygulaması için büyük bir deneyim edindiklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları oluşturdukları ders planlarına bağlı kalarak ders işlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle sınıf düzeyi, hazırlanmışlık seviyeleri, uygun materyal seçimi, pekiştirici kullanımı ön plana çıkan noktalar olmuştur. Öğretmen adayları birbirlerini değerlendirdiklerinde olumlu yönde öne çıkan boyut iletişim becerisi, dersi planlama kriterleridir. Öğretim süreci yönetimi, konu anlatımı ve sınıf yönetimi boyutları sırasıyla öğretmen adayları tarafından olumlu yönde öne çıkmıştır. Özbal’ın (2019) çalışmasında ise 40 öğretmen adayı ile ÖÖY I ve ÖÖY II derslerinde mikro öğretim uygulamaları işe koşturmuştur. Araştırması sonucunda, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecini, sınıf yönetimini, ders planı hazırlama becerisini deneyimledikleri ve mikro

öğretim uygulamaları ile öğretmenlik becerilerini kazandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada ise öğretmen adayları ders hazırlık aşamasında ders planlarını ve etkinliklerini oluştururken kaynak olarak en çok internetten youtube, video ve web sitelerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları en fazla heyecandan kaynaklı sınıf hâkimiyetlerini kaybettiklerini ve yapay sınıf ortamından kaynaklı problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Karataş ve Cengiz (2016) çalışmalarında benzer bir durumla karşılaşmışlardır. Mikro öğretim uygulamasında öğretmen adaylarının gerçek bir sınıfa öğretim yapmadığından dolayı öğretimlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın üçüncü alt sorusuna “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasında öğretmen adaylarının deneyimleri ve kazanımları nelerdir?” ilişkin sonuçlara bakıldığında; ÖÖY II dersinin kazanımları arasında yer alan ünite ve günlük plan hazırlama, çağdaş öğretim yöntemlerini kullanabilme, öğretmenlik uygulamasında kullanmak üzere örnek ders projeleri hazırlayabilmışlerdir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukların farkına vardıklarını ve mesleki-alan bilgisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Literatüre bakıldığında (Kpanja, 2001; Fernandez & Robinson, 2006; Şen, 2009; Sevim, 2013; Karataş ve Cengiz, 2016; Bayat ve Öztürk, 2017; Han, 2019) mikro öğretim uygulamaları ile öğretmen adaylarının deneyim kazandıkları, kendilerini değerlendirme fırsatı yakaladıkları ve mikro öğretimin etkili ve yararlı olduğu görüşünde oldukları belirtilmiştir. Yapılan bu araştırmalar mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Iksan, Zakaria ve Daud'un (2014) çalışmasında özel öğretim yöntemleri dersinde 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği mikro öğretim uygulaması ile öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin arttığını ve değerlendirme sürecinde kendilerini yenilediklerini, yaratılan tartışma ortamı ile iyi ve kötü yanlarının farkına vardıklarını belirtmiştir. Ayrıca çalışması sonucunda hizmet öncesi öğretmenlik deneyiminde mikro öğretim modelinin derslere entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt sorusuna “ÖÖY-II dersinde mikro öğretim uygulamasının işlenişine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve önerileri nelerdir?” ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında; araştırmada, öğretmen adayları mikro öğretim ile dersin daha zevkli, eğlenceli geçtiğini ve öğrenci odaklı bir ders olmasının olumlu yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları mikro öğretim ile aynı zamanda sanat ve sanat eğitimine dair birçok konu ve kavram öğrendiklerini ifade etmişlerdir. ÖÖY II dersine ilişkin ise, bu dersin öğretmenliğe yönelik bir ders olması bakımından öneminin farkına varılması, mikro öğretim uygulaması ile ÖÖY II dersinin işlenmesi gerektiği, ders veren öğretim üyesinin de bir rol model sergilemesinin önemini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması öncesinde deneyim kazanmaları anlamında katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Görsel sanatlar eğitiminde yapılmış ilgili araştırmalara az rastlanmakla birlikte Dilmaç ve Yıldız'ın (2017) çalışmasına bakıldığında görsel sanatlar eğitiminde mikro öğretim uygulaması ile benzerlikler bulunmaktadır. Çalışmada, mikro öğretim uygulaması ile öğretmen adaylarının öğretim sürecini

yönetme becerilerinin geliştiğini, öğretmenlik rolüne ve gerçek sınıf ortamına kendilerini hazırladıklarını ve bu olumlu yansımaların öz yeterlik düzeylerini başarılı bir şekilde artırdığı sonucu ulaşımlardır.

Araştırmanın beşinci alt sorusuna “ÖÖY-II dersinde mikro öğretimde uygulanan değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” ilişkin sonuçlara bakıldığında; öğretmen adayları bir yandan mikro öğretim uygulamasında akran değerlendirmesinde objektiflik anlamında sorunlar yaşadıklarını ifade ederken diğer yandan mikro öğretim sonrası yapılan değerlendirmelerin kendilerini değerlendirmek için olumlu yansımaları ve katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuca Çoban (2015) çalışmasında eleştirilmekten hoşlanmayan öğretmen adaylarının olumsuz tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmen adayları birbirlerini ve kendilerini değerlendirdiklerinde olumsuz yönde öne çıkan boyut iletişim becerisi (açık ve anlaşılır bir dil kullanmama, öğrenci-öğretmen iletişiminin olmayışı, ses tonu ve beden dilini kullanamama) ve sınıf yönetimidir (pekiştirme kullanmama, materyal kullanmama, dönüt sağlama, görsel video gösterimi sağlayamama, sınıf hâkimiyetini sağlayamama vb.). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine bakıldığında ortak eleştiri noktası özellikle iletişim becerileri kriteri olduğu tespit edilmiştir. Mikro öğretim uygulamasında öğretmen adayları özellikle heyecanlarını kontrol altına alamadıklarını ve ders sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları görüşlerinde yaptıkları etkinlikleri zenginleştirerek bir ders anlatımı benimsemek istediklerini, slayda bağlı kalmadan etkili bir anlatım yapmak istediklerini, açık ve anlaşılır bir dil kullanarak dersi anlatmak istediklerini ifade etmişlerdir. Marulcu ve Dedetürk (2014) mikro öğretim uygulamalarında, öğretmen adaylarının daha çok sınıf yönetiminde, öğretim etkinliği kullanmada, yaptırmada, tasarlamada, özel öğretim yöntemleri kullanımında ve teknoloji kullanımında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının zamanı etkili kullanma, iletişim becerisi, dönüt alma/verme, materyal kullanımı ve alan bilgisi, heyecanlanma, dersi anlatırken slâyda bağlı kalma ve slayt ile ilgili sorunlar yaşama, etkinliklerin seviyeye uygun olmaması, etkinliğe tüm sınıfın katılmaması ve etkinlik sırasında yönerge vermeme, görsel ve video kullanmama gibi konularda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmen mesleğine hazırlama ve deneyim kazandırmada eğitim fakültelerinde ÖÖY derslerinde mikro öğretim uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede Güven, Kahveci, Öztürk ve Akın'ın (2016) çalışması sonucunda mikro öğretim uygulamalarının eğitim alanında daha çok kullanıldığı ortaya çıkmış ve bu uygulamaların öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve becerileri açısından olumlu yansımaları olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarına girmeden önce mikro öğretim uygulamalarıyla öğretmenliği deneyimledikleri ve kendilerine olan güvenleri, motivasyonlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Yapılan araştırmalara ve bu araştırma sonuçlarına bakıldığında görsel sanatlar eğitimi programlarında öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan eski müfredatta ÖÖY II derslerine, yeni müfredatta ise Görsel Sanatlar Öğretimi I ve Görsel Sanatlar Öğretimi II derslerinde mikro öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi alanında mikro öğretim uygulamaları artırılarak, öğretmen adaylarını hizmet öncesi öğretmenlik uygulamaları için deneyim kazandırılması önemlidir. Ayrıca ÖÖY I (yeni müfredatta karşılığı olan Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları ve Görsel Sanatlar Öğretim Programları dersleri) aldıkları teorik bilgileri pratiğe geçirmelerinde, öğrendikleri sanat eğitimi uygulamalarını deneyimlemelerinde mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına fayda sağladığı görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde bu araştırmaı destekleyici ve katkı sağlayıcı araştırmalar yapılması, 2018’de değişen eğitim fakülteleri müfredatı ile ÖÖY I ve II dersi yerine Görsel Sanatlar Öğretimi I ve Görsel Sanatlar Öğretimi II derslerinde de mikro öğretim uygulamalarının sürdürülerek uygulanması önerilmektedir.

Etik Bildirim

Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Alakuş, A. O., & Mercin, L. (2019). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Pegem Akademi.
- Allen, D.W. (1980). Micro-teaching. personel review. *British Journal of Teacher Education*, 6(2),147-151. <https://doi.org/10.1080/0260747800060206>.
- Ayaydın, A., & Mercin, L. (2013). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Bayat, S., & Öztürk, T. (2017). İlkokuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulaması örneği, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(33), 339-351. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/befdergi/issue/30012/323918>.
- Çakır, Ö. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro-öğretimin Türkiye’deki üç üniversitede durumu. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102710>.
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2),77-102.Retrieved from<https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3375/46581>.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6167/82994>.
- Demirci Katıranıcı, M. (2020). *Görsel sanatlar öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Dilmaç, O., & Yıldız, C. (2017). Görsel sanatlar öğretmenleri yetiştirmede mikro öğretimin etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7(2), 285-294. <https://doi.org/10.7456/10702100/011>.
- Erbay, M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. Beta Yayıncılık.
- Fernandez, M. L., & Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7812/102533>.
- Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y., & Akın, Ö. (2016). Türkiye'de mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 19-34. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/23621/251579>.
- Han, J. (2019). Micro-lecture teaching for improving the learning effect of non-english majors at north china electric power university. *English Language Teaching*, 12(6), 209-216. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p209>.
- Iksan, Z. H., Zakaria, E., & Daud, Y. (2014). Model of lesson study approach during micro teaching. *International Education Studies*, 7(13), 253-260. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p253>.
- Kahyaoglu, M., & Yetişir, M. İ. (2015). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170.
- Karataş, F. Ö., & Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Karadağ, R., & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 39-59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/30012/323918>.
- Katırcı, M. (2011, 17-21 Ekim). Görsel sanatlar öğretmen adayları ile mikro öğretim uygulamaları. I. *International Art Symposium, Gazi University Faculty of Art and Design*, Ankara, Türkiye.
- Kazu, H. (1999). Öğretmen yetiştirmede "mikro öğretimin etkililiği". *4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir, Türkiye.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384-401.

- Külahçı, S.G. (1994). Mikro-öğretimde Fırat üniversitesi teknik eğitim fakültesi deneyimi ıı. Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(92),12-22.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effectiveness of videotape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00215>.
- Marulcu, İ., & Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: bir eylem araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 353-372. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19562/208257>.
- Oliver, J. S. (1993). Using organized distractions in microteaching with pre-service science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 46, 77-78.
- Özbal, F. (2019). Implementation of microteaching in special teaching methods ı and ıı courses: an action research. *International Education Studies*, 12(10), 89-95.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar öğretimi*. Pegem Akademi.
- Özsoy, V., & Alakuş, A.O. (2017). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özsoy, V., & Mamur, N. (2019). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Demir). Pegem Akademi.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (1980). *Those Who Can, Teach*. (Third Edition). Houghton Miffling Company.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606533>.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), 165-174.
- Türkcan, B. (2020). *Sanat*. Serdar Tuna ve Ali Osman Alakuş (Ed.), Görsel Sanatlar Öğretimi (1. baskı, s. 1-21) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.
- Vare, J. W. (1994). Partnership Contrasts: Microteaching Activity as Two Apprenticeships in Thinking. *Journal of Teacher Education*, 45(39), 209-217.
- Yolcu, E. (2020). *Sanat eğitiminin gerekliliği ve işlevi*. Serdar Tuna ve Ali Osman Alakuş (Ed.), Görsel Sanatlar Öğretimi (1. baskı, s. 117-131) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.

Zifreund, W. (1983). *Training des lehrverhaltens (microteaching) als mögliches instrument derlehrausbildung (lehrerfort- und -weiterbildung) im dienst der prävention sozialauffälligen verhaltens in der schule*. In R. Fricke & H. Kury (Eds.), *Erzieherverhaltenstraining*, (pp. 11-44).

Extended Abstract

This study aims to understand the experiences of pre-service visual arts teachers in their microteaching practices at the course of special teaching methods II in visual arts education as well as the application of the microteaching practices at this course. To that end, it seeks to answer the following questions:

1. How did the pre-service teachers prepare in their microteaching practices at the course of STM II?
2. How did the pre-service teachers utilize the theoretical knowledge that they acquired at the course of STM I in their microteaching practices at the course of STM II?
3. What achievements and experiences did the pre-service teachers gain in their microteaching practices at the course of STM II?
4. What do the pre-service teachers think about and suggest on the implementation of the microteaching practices at the course of STM II?
5. What are the opinions of the pre-service teachers on the assessment made on microteaching at the course of STM II?

This study used a phenomenographic research design. That is, the focus of this study is to understand what the experiences of the pre-service teachers during their visual arts teaching practices through the microteaching method as well as their experiences regarding the teaching profession.

The participants were selected through the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The criterion was a pass in the courses of STM I, Teaching Principles and Methods and Artistic Development of Children. These three courses have critical content for the implementation of microteaching practices in the course of STM II. The participants of the study were a total of 30 pre-service visual arts teachers (12 male and 8 female) who attended the courses of STM I and STM II in the 2018-2019 fall and spring semester and participated in microteaching practices before.

The data of the study were collected by means of semi-structured interview forms with open-ended questions prepared by the researcher as well as course documents. The “Special Teaching Methods: Detailed Course Plan and Report” prepared by the researcher and the “Interview Form for the Courses of STM I and STM II” were used in the data collection and titled as the form 1 and form 2,

respectively. Form 1 was administered immediately after the microteaching practices. Form 2 was applied at the end of the course of STM II. These two forms were presented to two field experts for review and revised by them. One of them is an art educator while the other is an educational scientist.

The study used inductive content analysis for data analysis and interpretation. The opinions of the pre-service teachers in Form I and II were read several times for familiarization and coded in three stages. In the first stage, the data were divided into meaningful clusters and grouped. In forming the groups, it was ensured that there was integrity within themselves. In the second stage, the coding was performed. The answers of the pre-service teachers were classified by considering similarities and differences and then coded based on their frequency. In the last stage, the coded were combined to form the themes.

The study presented findings on the course of STM and microteaching practices. The opinions of the pre-service visual arts teachers on teaching experience through the microteaching method were analyzed based on phenomenographic methods and their teaching experiences were divided into four categories. These categories are as follows: Course preparation, Microteaching practice, STM course, and Assessment. First, the opinions of the pre-service teachers and then the frequency of their opinions within these categories were presented respectively. Examples from the statements of the pre-service teachers were also included to show how they experienced the phenomenon. The findings on the first research question of the study, “How did the pre-service teachers prepare in their microteaching practices at the course of STM II?”, and the second research question, “How did the pre-service teachers utilize the theoretical knowledge that they acquired at the course of STM I in their microteaching practices at the course of STM II?” reveal that the pre-service teachers reflected and utilized the theoretical knowledge they acquired at the course of STM I to their course plans in the course of STM II.

The pre-service teachers reported that they taught their lessons by adhering the course plans they developed. Grade level, level of readiness, selection of appropriate materials, use of reinforces were particularly foregrounded. The pre-service teachers evaluated each other and the dimensions of communication skills and criteria used in course planning were highlighted as the most positive aspects in their evaluations. Also, the dimensions of teaching process management, lecture and classroom management were positively emphasized by the pre-service teachers, respectively. The findings on the third research question of the study, “What achievements and experiences did the pre-service teachers gain in their microteaching practices at the course of STM II?” indicate that the pre-service teachers gained the achievements set for the course of STM II, including designing unit-based and daily course plans, using contemporary teaching methods, preparing sample course projects for use in teaching practice. In relation to the findings on the fourth research question of the study, “What do the pre-service teachers think about and suggest on the

implementation of the microteaching practices at the course of STM II?”, the pre-service teachers expressed that when they applied microteaching practices, the course was more fun, enjoyable and student-centred, which had positive impacts. The pre-service teachers stated that they also learnt many subjects and concepts related to art and art education thanks to microteaching. The findings on the fifth research question of the study, “What are the opinions of the pre-service teachers on the assessment made on microteaching at the course of STM II?” point out that the pre-service teachers had problems with objectivity in peer evaluations after microteaching practices but also expressed that these evaluations contributed to them and had positive reflections on their future self-evaluation.

Ortaokul Öğrencilerinin Sorgulama Becerilerinin Değerlendirilmesi

Seda Okumuş*, Kübra Yetkil**

Makale Geliş Tarihi: 20/05/2020

Makale Kabul Tarihi: 22/06/2020

DOI: 10.35675/befdergi.740348

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin sınıf seviyesine ve cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir. Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Örneklem 298 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler Sorgulama Becerileri Ölçeği (SBÖ) ile toplanmıştır. SBÖ “bilgi edinme”, “bilgiyi kontrol etme” ve “özgüven” olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırma için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,80$ olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi için bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA, Mann Whitney U testi ve Kruskall Wallis testi uygulanmıştır. Sorgulama becerilerinde sınıf değişkeni bakımından 5. ve 6. sınıflarla 7. ve 8. sınıflar arasında 5. ve 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık belirlenmiş ($p<0,05$), sınıf seviyesi arttıkça sorgulama becerilerinin azaldığı görülmüştür. Cinsiyet bakımından sınıf bazında ve genel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).


Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, ortaokul öğrencileri, sınıf seviyesi, sorgulama becerileri


Evaluation of Inquiry Skills of Secondary School Students

Abstract

The aim of this study is examining secondary school students' inquiry skills according to grade level and gender variable. Survey method was used. The sample was 298 secondary school students. Data collected via the Scale of Inquiry Skills (SIS). The SIS consists of three sub-factors: “obtaining information”, “controlling information” and “self-confidence”. The reliability of the SIS was $\alpha=0.80$ in this study. For analyses data, Independent Sample t-Test, one way ANOVA, Mann Whitney U Test and Kruskall Wallis Test were done. There was a significant difference between 5th and 6th grades and the 7th and 8th grades in favor of 5th and 6th grades in terms of grade variable ($p<0.05$), the inquiry skills decreased as the grade level increased was observed. There was no significant difference in terms of gender in terms of grades and generally ($p>0.05$).

Keywords: Gender, grade level, inquiry skills, secondary school students

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6271-8278 

** Milli Eğitim Bakanlığı, Pasinler Ortaokulu, Erzurum, Türkiye, kubra_erb.25@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3133-4559 

Giriş

Hızla değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmek için akranları ile yarışabilecek beceriye sahip, fen okuryazarı bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Yaşar & Duban, 2009). Bu bağlamda, bilgiyi sorgulayan, eleştiren ve doğruyu araştıran bireyler yetiştirme hedefinde olmak önemlidir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öğrencileri küçük yaşlardan itibaren sorgulayan ve araştıran bireyler haline getirmekte fayda vardır. Sorgulama, problemlerin çözümü için bilimsel düşünme, karar verme sürecinde bilinçli davranma ve olaylara veya durumlara eleştirel yaklaşabilme olarak tanımlanabilir (Crawford, 2007; Lederman, 2009). Sorgulama becerileri ise herhangi bir konu ile ilgili problem durumunun belirlenmesi, problemin tanımlanması, problem çözümü için plan yapma, veri toplama, verileri analiz etme, elde edilen delillere dayalı olarak sonuç çıkarma, sonuçların yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi üst düzey becerileri içerir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004).

Sorgulama, günümüzde tüm ülkelerin bireyelerine kazandırmayı hedeflediği 21. yy becerileri için de önemlidir. 21. yy becerileri “temel beceriler”, “yeterlikler” ve “karakter özellikleri” becerilerini içermektedir (World Economic Forum [WEF], 2016) ve tüm beceriler sorgulama süreçlerini gerektirmektedir. “Temel okuryazarlıklar” kategorisinde bir öğrencinin bilimsel, matematiksel ve bilgi iletişim teknolojileri okuryazarı olabilmesi için sürekli alanla ilgili bilgilerin doğruluğunu sorgulaması gerekir. Benzer şekilde, “yeterlikler” kategorisi için düşünüldüğünde, bir öğrencinin yaratıcılığını ve eleştirel düşünmesini geliştirmesi için mutlaka olayları veya durumları sorgulaması gerekir. “Karakter özellikleri” kategorisi öğrencilerin değişen çevrelerine nasıl uyum sağlamaları gerektiğini içerir (WEF, 2016). Öğrencinin girişimci olması, çevresine uyum sağlaması ve sosyal ve kültürel farkındalık sağlaması için de yine, olayları veya durumları sorgulayarak ilerlemesi gerekir. Buradan, sorgulama becerilerinin 21. yy becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olduğu çıkarımı yapılabilir.

Birçok çalışmada vurgulanan 21. yy becerileri neden önemlidir? 21. yy becerileri bu çağda nitelikli insanı diğerlerinden ayıran en önemli ayrıçtır denebilir. Bu bakımdan ülkeler öğrencilerini çağa uygun bir şekilde 21. yy becerileri ile donatmaya çalışmaktadırlar (National Research Council [NRC], 2011). Barnes, Marateo ve Ferris (2007) bu dönemdeki öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduğunu, eski dönemdeki öğrencilerden farklı şekilde düşündüklerini ve bu nedenle bu özelliklerin dikkate alınarak öğretim verilmesi gerektiğini ifade eder. Z kuşağı denen bu yeni nesil teknoloji çağında doğmuş ve teknolojik araç gereçlerle sürekli içli dışlı olmuş bir nesildir (Cheng, Lou, Kuo & Shih, 2013; Doğan & Kert, 2016). Bu bakımdan bu neslin beklentileri ve öğrenme süreçleri de eski nesillerden farklılık göstermektedir denebilir. Yeni nesli 21. yy becerileri ile donatmak için sorgulama becerilerini geliştirerek bilimin önemini kavratmak gerekmektedir. Bunun için en önemli yol, fen bilimleri derslerini etkili kullanmaktır. Fen bilimleri aslında tamamen sorgulama üzerine kurulan bir derstir denebilir. Çünkü hem fizik hem kimya hem de biyoloji konularını anlamak için kavramları, süreçleri, durumları ve

olayları sorgulamak gerekir. Bilim sorgulama ile ilerler. Sorgulama öğrencilerin araştırma ve üst düzey düşünmeyi becerilerini ve bilimsel bilimin doğasını anlamalarını artırır (Berg, Bergendahl, Lundberg, & Tibell, 2003; Krystyniak & Heikkinen, 2007). Fen bilimleri derslerinde öğrenciler bilimsel yaşantılar geçirip bilgiyi gündelik hayatta karşılaştıkları duruma uyarlarken sürekli bir neden-sonuç ilişkisi kurmaları gerektiği için sorgulama becerileri gelişir. Ayrıca, fen bilimlerinin önemli bir kısmını içeren deneyler sürecinde de sürekli bir sorgulama durumu söz konusudur (Lee, Hart, Cuevas & Enders, 2004). Küçük yaşlardaki çocukların sorgulama becerilerini artırmanın en iyi yollarından biri fen bilimleri derslerinin etkili kullanılmasıdır (Yaşar & Duban, 2009).

Çocukların özellikle işlem öncesi dönemde sürekli sorular sordukları ve meraklı oldukları bilinmektedir (Kol, 2011; Kolb & Fantie, 2008). Bu meraklarını ve sorgulamalarını ilerleyen yaşlarda kaybetmemeleri önemlidir. Ancak yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaş ilerledikçe daha az merak ettikleri ve daha az sorguladıkları ifade edilmektedir (Doğan, Han Tosunoğlu, Özer & Akkan, 2020; İnel Ekici, 2017; Martin, 2003). Uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin genellikle sorgulama becerilerini geliştirmeye daha çok dikkat eden ve gündelik hayatla bilimi ilişkilendiren öğretim programlarına sahip ülkeler oldukları görülmüştür (Firman, Ertikanto & Abdurrahman, 2018). Ülkemiz açısından bakıldığında, uluslararası sınavlarda öğrencilerimizin başarılarının düşük olduğu bilinmektedir. Dil, matematik ve fen bilimleri alanında yapılan üç yılda bir yapılan PISA'da ve matematik ve fen bilimleri alanında dört yılda bir yapılan TIMSS'de öğrencilerimizin OECD ortalaması altında olduğu bilinmektedir (MEB, 1999, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2015a, 2015b 2018a). Buradan, öğrencilerimizin yeterince sorgulamadıkları, eleştirmedikleri ve öğrendikleri bilgileri gündelik hayat problemlerinin çözümünde kullanmadıkları (Baran, Baran & Maskan, 2018; Dolapçioğlu, 2020; Kablan & Kaya, 2013) sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerimizin sorgulama becerilerindeki yetersizliğin bir nedeninin de sınavlarda sorulan çoktan seçmeli sorular olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Doğan vd., 2020; Karaaslan & Ayas, 2016). Buna göre öğrencilerimiz yoruma dayalı, sorgulama gerektiren açık uçlu sorular yerine seçeneklerden seçme yolu ile ölçme-değerlendirme yapan çoktan seçmeli sorulara maruz bırakılmaktadırlar (Büyüköztürk, 2016).

Fen öğretimi için ifade edilen temel amaçlardan biri de öğrencilerin öğrenme sürecinde bilimsel düşüncelerini ve karşılaştıkları olay veya durumları sorgulamalarını sağlamaktır (Chin & Chia, 2006; Firman vd., 2018). Bu nedenle, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda (MEB, 2018b) özellikle vurgulanan bir husus, öğrencilere sorgulama becerileri kazandırmaya dönük uygulamaların yürütülmesidir (Doğan vd., 2020). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrencilerin sorgulama becerilerini arttırmak, bir konu ile ilgili ortaya attıkları iddiaları gerçekleştirmek ve neden-sonuç ilişkisi kurabilmelerini sağlamak için özellikle sorgulamaya dayalı öğrenme ve argümantasyon modelleri üzerinde

durmuştur. Bu modellerin fen bilimleri derslerinde daha fazla kullanılarak öğrencilerin sorgulama becerilerinin artırılması hedeflenmektedir. Sorgulamaya dayalı öğrenme, bilimsel kavramları, bilimsel yöntem basamaklarını anlama ve uygulama ile fen biliminin öğrenileceği görüşüne dayanır (Bell, Urhahne, Schanze & Ploetzner, 2010; İnal Ekici, 2017) ve süreçte öğrencinin keşfetmesini gerektirir (Chang, Sung & Lee, 2003). Argümantasyon ise herhangi bir konu hakkında ortaya atılan iddiaların veriler yardımıyla gerekçelendirilerek, karşıt fikirlerin çürütülmesi esasına dayalı sorgulama gerektiren bir öğretim modelidir (Kuhn, 1992; Okumuş, 2012; Van Eemeren, 1995). Öğretim programlarında sorgulama becerilerini geliştiren modeller ve yöntemlerin kullanılması özellikle vurgulanmasına rağmen, öğretmenlerin derslerinde bu uygulamaları çok fazla yapmadıkları bilinmektedir (Özcan, Aktamış & Hiğde, 2018; Özdem Yılmaz, 2014). Bu uygulamalar genelde öğretim programlarında kağıt üzerinde kalmakta, hayata geçirilememektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin modeller veya yöntemlerle ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları (Özcan, 2016; Özcan vd., 2018; Özdem Yılmaz, 2014), sınav sistemi gibi etmenlerin etkili olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Önceki çalışmalarda öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmış (Aldan Karademir, Çaycı & Devenci, 2019; Bedir & Duman, 2017; Yılmaz & Karamustafaoğlu, 2015), öğretmen adaylarının bölümlerine, cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre sorgulama becerilerindeki farklılıklar incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerine yönelik doğrudan sorgulama becerilerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen bir araştırma literatürde yer alamamakla beraber, sorgulama becerileri algıları (İnel Ekici, 2017), öğrenme stilleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişki (Işık & Yenice, 2012) ve bilimsel sorgulama görüşleri (Doğan vd., 2020) çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için öncelikle var olan durumun tespit edilmesi gerekmektedir. “Öğrencilerin sınıf seviyesi değiştikçe sorgulama becerileri değişmekte midir, cinsiyet sorgulama becerilerini etkilemekte midir?” Sorularına cevap aranması gerekir. Daha sonra, bu sorulardan alınan cevaplar çerçevesinde süreçte nasıl uygulamalar yürütülebileceğine yönelik fikirler sunmak etkili olacaktır. Bu bakımdan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin ne düzeyde olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin sınıf seviyesine ve cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi “Ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerini etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri sınıf seviyesi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Desen

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni var olan durumun ortaya konmasında, bir grubun belirli özelliklerinin ortaya çıkarılmasında kullanılır. Tarama deseninde veri toplama sürecinde genellikle büyük örnekleme çalışılır ve ölçekler, anketler, açık uçlu sorular yardımıyla veri toplanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Fraenkel & Wallen, 2006). Bu araştırmada farklı sınıf seviyesindeki ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkeni bakımından sorgulama becerileri ortaya çıkarılacağı için araştırma tarama desenine uygundur. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yazarlar tarafından yürütülmüştür. TR Dizin politikaları gereği 2020 yılı öncesi yürütülen çalışmalardan etik kurul belgesi istenmediği için etik kurul onay belgesi alınmamıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum'daki iki ortaokulda öğrenim gören 298 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 5. sınıftan 89, 6. sınıftan 87, 7. sınıftan 53 ve 8. sınıftan 69 olmak üzere toplamda 298 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme oluşturulurken her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilir; evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığı eşittir (Büyüköztürk vd., 2012). Basit rastgele örnekleme, evreni temsili sağlamada daha güçlü bir örnekleme yöntemi olduğu için bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Tablo 1'de verilmiştir. Ancak her türlü etik kurala uyulmuş, katılımcıların rızası doğrultusunda araştırma yürütülmüştür. Öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmanın Örneklemini

Cinsiyet	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kız	40	42	26	34
Erkek	49	45	27	35
Toplam	89	87	53	69

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla Aldan Karademir ve Saracaloğlu'nun (2013) geliştirdiği Sorgulama Becerileri Ölçeği (SBÖ) kullanılmıştır. SBÖ beşli likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "5=her zaman", "4=çoğunlukla", "3=ara sıra", "2=nadiren" ve "1=hiçbir zaman" şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçek, "Bilgi Edinme- BE", "Bilgiyi Kontrol Etme-BKE" ve "Özgüven-Ö" olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha $\alpha=0,82$ olarak belirlenmiştir. Alt faktörlerde güvenirlik, BE için $\alpha=0,76$; BKE için $\alpha=0,66$ ve Ö için $\alpha=0,82$ olarak tespit edilmiştir. Ölçekte BE'de altı madde (1-6), BKE'de beş madde (7-11) ve Ö'de üç (12-14) madde olmak üzere toplamda 14 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70'tir. Bu araştırma için SBÖ düzenlenmiş, bir öğrenciye uygulanmış ve ortaokul öğrencileri için anlaşılabilirliği artırılmıştır. Ardından SBÖ'nün güvenirliği tekrarlanmış ve güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha $\alpha=0,80$ olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle SBÖ'den elde edilen verilerin normalliğine bakılmıştır. Normallik için verilere Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri uygulanmıştır. Ardından anlamlılık analizleri yapılmış: bunun için verilere Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü ANOVA ve Bağımsız Örneklem- t testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular iki kısımda incelenmiştir. İlk olarak öğrencilerin sorgulama becerilerinin sınıf seviyelerine göre değişimi, ardından SBÖ'nün alt faktörlerinde sorgulama becerilerinin değişimi incelenmiştir. İkinci kısımda ise toplamdaki kız ve erkek öğrencilerin sorgulama becerileri ile her bir sınıf seviyesinde öğrencilerin sorgulama becerileri cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır.

Sorgulama Becerilerinin Sınıf Seviyesine Göre Değişimi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin sınıf seviyesine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla uygulanan SBÖ verilerinin normal dağılımına uygunluğu her bir sınıf seviyesinde öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için (Can, 2017) Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiştir. Buna göre 5. sınıf ($p=0,046$; $p<0,05$) verilerinin normal dağılım göstermediği; diğer sınıflarda verilerin normal dağılıma uygun olduğu (6. sınıf- $p=0,066$; $p>0,05$; 7. sınıf- $p=0,200$; $p>0,05$; 8. sınıf- $p=0,200$, $p>0,05$) belirlenmiştir.

Tablo 2'de sınıflar arasında sorgulama becerileri bakımından anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2.
SBÖ'nün Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
5.sınıf	89	177,72	8,403	32,550	0,000
6.sınıf	87	167,87			
7.sınıf	53	121,04			
8.sınıf	69	111,80			

Tablo 2'ye göre sınıflar arasında sorgulama becerileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($X^2=35,550$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıflar lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3'te Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.
SBÖ'nün Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
5.sınıf	89	91,15	8112,00	3636,00	0,485
6.sınıf	87	85,79	7464,00		
5.sınıf	89	81,79	7279,00	1443,00	0,000
7.sınıf	53	54,23	2874,00		
5.sınıf	89	94,79	8436,50	1709,50	0,000
8.sınıf	69	59,78	4124,50		
6.sınıf	87	78,76	6852,00	1587,00	0,002
7.sınıf	53	56,94	3018,00		
6.sınıf	87	91,32	7944,50	1886,50	0,000
8.sınıf	69	62,34	4301,50		
7.sınıf	53	63,87	3385,00	1703,00	0,516
8.sınıf	69	59,68	4118,00		

Tablo 3'e göre sorgulama becerileri bakımından 5. sınıf ile 7 ve 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine, 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre sınıf seviyesi arttıkça sorgulama becerilerinin azaldığı görülmüştür.

SBÖ'nün alt faktörlerinden elde edilen verilerin normal dağılımına uygunluğu her bir sınıf seviyesinde öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için (Can, 2017) Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiştir. Buna göre BE alt faktörü için tüm sınıf seviyelerinden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu (5. sınıf için $p=0,097$; $p>0,05$; 6., 7. ve 8. sınıflar için $p=0,200$; $p>0,05$) belirlenmiştir. BKE alt faktörü için 7. sınıf verilerinin normal dağılıma uygun olduğu ($p=0,069$; $p>0,05$), diğer sınıflardan elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olmadığı (5. sınıf için $p=0,00$, $p<0,05$; 6. ve 8. sınıflar için $p=0,001$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Ö alt faktörü için hiçbir sınıf seviyelerinden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olmadığı (5., 6. ve 7. sınıflar için $p=0,00$, $p<0,05$ ve 8. sınıf için $p=0,01$; $p<0,05$) belirlenmiştir.

Normallik testlerinin sonuçlarına göre, gruplar arasında BE alt faktörü bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
BE Alt Faktörü Verilerinin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Gruplar	Karelerin toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Gruplar arası	525,871	3	175,290	9,657	0,000
Grup içi	5336,549	294	18,152		
Toplam	5862,419	297			
Anlamlı fark	5.sınıf*- 7.sınıf; 5.sınıf*- 8.sınıf; 6.sınıf*- 8.sınıf				

*Anlamlı farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 4'e göre BE alt faktörü için sorgulama becerileri bakımından 5. sınıfla 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine; 5. sınıfla 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine ve 6. sınıfla 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

BKE ve Ö alt faktörleri için bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için verilere Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
BKE ve Ö Alt Faktörlerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt faktörler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
BKE	5.sınıf	89	166,53	3,443	22,725	0,000
	6.sınıf	87	171,75			
	7.sınıf	53	118,30			
	8.sınıf	69	123,43			
Anlamlı fark	5.sınıf*- 7.sınıf; 5.sınıf*- 8.sınıf; 6.sınıf*- 8.sınıf; 6.sınıf*- 7.sınıf;					
Ö	5.sınıf	89	169,58	2,026	21,206	0,000
	6.sınıf	87	167,02			
	7.sınıf	53	122,85			
	8.sınıf	69	121,98			
Anlamlı fark	5.sınıf*- 7.sınıf; 5.sınıf*- 8.sınıf; 6.sınıf*- 8.sınıf;					

Tablo 5'e göre BKE ve Ö alt faktörlerinde sorgulama becerileri bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre her iki alt faktörde de 5. sınıfla 7. sınıf arasında 5. sınıf lehine; 5. sınıfla 8. sınıf arasında 5. sınıf lehine; 6. sınıfla 7. sınıf arasında 6. sınıf lehine ve 6. sınıfla 8. sınıf arasında yine 6. sınıf lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < 0,05$). Buradan alt

faktörlerdeki sonuçların SBÖ'den elde edilen toplam verilere paralel olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça sorgulama becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Sorgulama Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişimi

SBÖ'den elde edilen veriler cinsiyet bazında değerlendirilmiştir. Buna göre öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu her iki gruptaki öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için (Can, 2017) Kolmogorov-Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerden elde edilen veriler normal dağılıma uygun değilken ($p=0,00$; $p<0,05$) erkek öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu ($p=0,200$, $p>0,05$) görülmüştür. Bu nedenle cinsiyet bakımından SBÖ'den elde edilen toplam verilerin analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

SBÖ'nün Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kız	142	154,80	21982,00	10323,00	0,310
Erkek	156	144,67	22569,00		

Tablo 6'ya göre sorgulama becerileri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$).

Cinsiyet değişkeni bakımından alt faktörlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi için öncelikle verilere normallik testleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi (Can, 2017) sonuçlarına göre BE alt faktörü için kız öğrencilerden alınan verilerin normal dağılıma uymadığı ($p=0,00$, $p<0,05$), erkek öğrencilerden alınan verilerin ise normal dağılıma uygun olduğu ($p=0,08$, $p>0,05$) belirlenmiştir. BKE ve Ö alt faktörleri için her iki grubun da verilerinin normal dağılıma uygun olmadığı ($p=0,00$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre tüm alt faktörlerinde gruplar arasında cinsiyet bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 7'de Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

Alt Faktörlerde Cinsiyete Göre Karşılaştırma

Alt faktörler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
BE	Kız	142	155,11	22026,00	10279,00	0,282
	Erkek	156	144,39	22525,00		
BKE	Kız	142	149,30	21200,50	11047,50	0,969
	Erkek	156	149,68	23350,50		

Tablo 7'ye göre alt faktörlerde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Sınıf bazında öğrencilerin cinsiyetleri bakımından sorgulama becerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla öncelikle verilerin normalliği incelenmiştir. 7. sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısı 30'dan az olduğu için normallik için Shapiro-Wilk testi (Can, 2017), diğer sınıflarda kız ve erkek öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için (Can, 2017) Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Buna göre 5. sınıftaki kız öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olmadığı ($p=0,011$; $p<0,05$) erkek öğrencilerden elde edilen verilerin ise normal dağılıma uygun olduğu ($p=0,200$; $p>0,05$) tespit edilmiştir. 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu (6. sınıf kız $p=0,061$; $p>0,05$ ve 6. sınıf erkek $p=0,200$; $p>0,05$; 7. sınıf kız $p=0,258$; $p>0,05$ ve 7. sınıf erkek $p=0,221$; $p>0,05$) belirlenmiştir. 8. Sınıflardan elde edilen verilere bakıldığında ise kız öğrencilerin verilerinin normal dağılıma uygun olduğu ($p=0,200$; $p>0,05$) erkek öğrencilerin verilerinin ise normal dağılıma uygun olmadığı ($p=0,026$; $p<0,05$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyet bakımından sınıf bazında bir farklılığın olup olmadığının tespiti için 5. ve 8. sınıftan elde edilen verilere Mann Whitney U testi, 6. ve 7. sınıftan elde edilen verilere Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 8'de Mann Whitney U testi sonuçları, Tablo 9'da Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.

Mann Whitney U Testi Sonuçları- Cinsiyet

Sınıf	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
5.sınıf	Kız	40	43,96	1758,50	938,500	0,732
	Erkek	49	45,85	2246,50		
8.sınıf	Kız	34	38,49	1308,50	476,500	0,154
	Erkek	35	31,61	1106,50		

Tablo 8'e göre 5. ve 8. sınıf verilerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 9.

Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları- Cinsiyet

Sınıflar	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
6.sınıf	Kız	42	56,79	7,869	,681	0,498
	Erkek	45	55,53	9,184		
7.sınıf	Kız	26	52,35	8,055	,371	0,712
	Erkek	27	51,56	7,464		

Tablo 9'a göre 6. ve 7. sınıf verilerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Buna göre çalışmada hem SBÖ'nün

tamamında hem de alt faktörlerde 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin sorgulama becerilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin SBÖ'ye verdikleri puanlara bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça puanların düştüğü görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, öğrencilerin daha üst sınıflara çıktıkça sorgulama becerilerinin ve sorgulama becerileri algılarının azaldığı Doğan ve diğerleri (2020), İnel Ekici (2017) ve Martin (2003) çalışmalarında rapor edilmiştir. Sorgulama becerilerinin en yüksek 5. sınıf seviyesinde olması öğrencilerin merak duygularının daha gelişmiş olmasından kaynaklanabilir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dersleri merak ettikleri için değil de geçmek zorunda olduklarını hissettikleri için sorgulama becerilerinin azaldığı düşünülmektedir. Sorgulama süreci öğrencinin kendini daha iyi ifade etmesini sağlar ve aklına takılan sorulara çözüm bulması için harekete geçmesini gerektirir. Bu süreçte öğrencinin bilimsel işlem basamaklarında olduğu gibi bilgiyi seçip analiz etmesi, yorumlaması ve anlamlandırması gerekir (Kolloffel, Eysink & Jong, 2011). Bu bağlamda, yaş ve sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin sorgulama becerilerinin azalmasını engelleyen ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayan araştırma-sorgulama uygulamalarına yönelerek, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmek mümkün olacaktır.

BE alt faktöründe 5. sınıfların en yüksek ortalamaya sahip olması 5. sınıf öğrencilerinin bilgi edinme konusunda daha sorgulayıcı düşündükleri, anlamadıkları noktaları sormaktan çekinmedikleri, herhangi bir sorunun çözümünde çözümlerini kontrol etme gereği duydukları, sınıfta anlatılan konu ile ilgili fikirlerini rahatça ifade edebildikleri ve bir problemin çözümü için sorgulama yaptıklarını göstermektedir. Benzer şekilde 6. sınıf öğrencilerinin de bu becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Kocaoluk ve Kocaoluk (1998) tarafından bu yaştaki çocukların önceki ve sonraki dönemlere göre daha dengeli bir durumda oldukları ifade edilmiştir. Çocukların bu dönemde olayları veya durumları anlamak için mantıklarını kullanmaya, olgu, olay ve durumlara farklı açılardan bakmaya başladıkları vurgulanmaktadır (Doğan, 2007). 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin bu faktörde düşük puanlar almaları gelişim dönemleriyle ilgili olabilir. Genellikle öğrenciler 7. sınıfta ergenliğe girmeye başladıkları için daha çekingen bir tavır takınabilmektedirler. Ergenlikle birlikte öğrencilerde bedensel değişimlerin yanında ruhsal değişimler de meydana gelmeye başladığı (Koç, 2004) için bu dönemde daha fazla içlerine kapanabilmektedirler (Doğan, 2007). Bu durum derslerde daha sorgulayıcı ve girişimci olmalarını etkilemiş olabilir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre ergenlikte bireylerin soyut düşünme becerileri gelişmeye başlamaktadır. Bu sayede birey daha fazla soyut düşünmeye, problemlerin çözümüne yönelik hipotez kurmaya, üst düzey becerileri kazanmaya başlamaktadır (aktaran Ahioğlu Lindberg, 2011). Ancak bu çalışmada bilişsel gelişim basamaklarına uygun olmayan bir şekilde, sorgulama becerilerinin yaş arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, yukarıda da ifade edildiği gibi duygusal gelişimle ilgili olabilir, öğrencilerin çekingen davranışları olay veya durumları sorgulamalarının önüne geçmiş olabilir. Bu durumun üstesinden gelinmesi için öğrencilerin özgüvenlerini artırıcı, akran

öğrenmesi veya işbirlikli öğrenme süreci gerektiren uygulamaların yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca 8. sınıflarda ortalamasının düşük olması öğrencilerin liselere giriş sınavlarına hazırlanması dolayısıyla kaygı düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

BKE ve Ö alt faktörlerinde yine ölçeğin tamamında olduğu gibi 5. ve 6.sınıflar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin bilgiyi kontrol etmek için arkadaşlarını ders sürecinde daha iyi dinledikleri, kendilerine sorulan bir soruyu cevaplarken farklı çözüm yollarını denedikleri, bireysel olarak elde ettikleri bilgileri farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgilerle doğruladıkları, sınıfta anlamadıkları bir konuyu öğretmene kolayca sordukları ve farklı bir problem ile karşılaştıklarında önceki bilgilerini daha iyi kullandıkları söylenebilir. Üst sınıf seviyelerine doğru çıkıldıkça bilgiyi kontrol etme oranının düştüğü görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğrencilerin buldukları büyüme çağı etkili olabileceği gibi yaklaşan liselere giriş sınavının verdiği stres de etkili olabilir. Liselere giriş sınavlarında sorgulama içermeyen çoktan seçmeli sorularla sürekli karşılaşan öğrencilerin sorgulama becerilerinin azalması bir diğer etmen olabilir (Büyüköztürk, 2016; İnel Ekici, 2017). Çünkü öğrenciler sınavlara hazırlık sürecinde çoktan seçmeli sorularla sürekli karşılaşmakta ve seçenekler arasından seçim yapmaktadırlar. Bu durum, onların sorgulama becerilerini düşürüyor olabilir. Üst sınıflarda daha karmaşık etkinliklerin yer alması da süreci etkilemiş olabilir (Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt & Türkleş, 2011). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına, öğrencilerin konuların içeriğinde yer alan soyut ve karmaşık kavramları sorgulamakta zorlanmaları neden olmuş olabilir (İnel Ekici, 2017). Öğretmenlerin ders sürecinde öğrenci merkezli etkinlikleri azaltması da bu durumun bir etmeni olabilir. Çünkü alt sınıflarda daha çok etkinlikler yer alırken 7. ve 8. sınıflarda bilgi yoğunluğu biraz daha artmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ders anlatımlarını etkilemiş olabilir. Bu bağlamda daha fazla duyu organına hitap eden etkinlikler yapılarak öğrencilerin dikkatleri çekilebilir. Böylece derse daha iyi uyum sağlayan öğrenciler çekinmeden öğrendiklerini kontrol edebilirler ve anlamadıkları kısımlarda soru sorabilirler. Özgüven alt faktörü bakımından bakıldığında ise 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin herhangi bir konuda okuma yaparken okuduklarının doğruluğunu test ettikleri, sorulan sorulara cevap verebilmek için bilgilerini gözden geçirdikleri ve öğrendiklerinin yanlış olduğunu fark ettiklerinde düzelttikleri söylenebilir. Sorgulama becerilerinde 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin daha yüksek olması merak duygularının daha diri olmasından ve yaşlarından kaynaklanabilir. 7. ve 8. sınıf seviyelerinde öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmek için gerekli özgüvenlerinin düşük olması -diğer alt faktörlerde de ifade edildiği gibi- buldukları gelişimsel dönemden kaynaklanabilir. Yine, sınav stresi ve baskısı bu duruma neden olmuş olabilir. Bu noktada öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmek için öncelikle sorgulamaya dönük özgüvenlerini arttırmaları gerekmektedir. Bunun için öğrencilere rehberlik servislerinde yardımcı olunabilir. Fen bilimleri dersi çerçevesinde düşünüldüğünde ise öğrencilerin meraklarını

uyarıcı, farklı duyulara hitap eden, akıl yürütme becerilerini geliştiren ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında da vurgulanan sorgulamaya dayalı öğrenme, argümantasyon, STEM gibi 21. yy becerilerini geliştiren uygulamalar yaptırılabilir. Bilimin merakla ilerlediği göz önüne alınırsa, sorgulayan, eleştiren bireyler yetiştirebilmek için öğrencilerin merakının sürekli diri tutulması gerekmektedir. Ayrıca, bu araştırma sonucunda ortaya konan üst öğrenim seviyelerine geçen öğrencilerin sorgulama becerilerindeki azalma göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin sorgulama becerilerinin sınıf seviyesi arttıkça azalmasını engellemek için -hayatla iç içe olduğu için- özellikle fen bilimleri derslerinde merak uyandırıcı ve sorgulama gerektiren uygulamalar veya deneyler yapılması faydalı olacaktır.

Cinsiyet bakımından araştırmaya katılan tüm öğrenciler ve sınıf bazında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Araştırmanın sonuçlarına paralel olacak şekilde Kruit, Oostdam, van den Berg ve Schuitema (2018) 5. ve 6. sınıfların sorgulama becerilerini karşılaştırdıkları ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini inceledikleri araştırmalarında cinsiyetin sorgulama becerileri üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Bununla birlikte, Aldan Karademir vd. (2019) ve Bedir ve Duman (2017) özgüven alt faktöründe erkek öğretmen adayları anlamlı lehine anlamlı bir farklılık olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde Ješková, Balogová ve Kireš (2018) erkek öğrencilerin sorgulama becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İnel Ekici (2017) ise bilimsel sorgulama becerileri algılarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Ayrıca bilimsel sorgulamanın bileşenlerine yönelik yaptıkları çalışmada Doğan vd. (2020) kız öğrencilerin daha yüksek puan aldıklarını rapor etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, kız ve erkek öğrencilerin benzer sorgulama becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinin sorgulama becerileri üzerinde etkili olduğu, cinsiyetin önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özellikle 7. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin sorgulama becerilerinin artırılması için MEB'in 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda da önerdiği gibi, sorgulamaya dayalı öğrenme ve argümantasyon gibi öğrencileri olayları veya durumları sorgulamaya, eleştirmeye yönlendiren aktif öğrenme modellerinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin aktif öğrenmeyi kolaylaştıran yöntem ve teknikleri çok fazla kullanmadıkları rapor edilmiştir (Özcan, vd. 2018; Özdem Yılmaz, 2014). Bu bağlamda, bu tarz uygulamalarının öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmasının teşvik edilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir.

Katkı Oranı Beyanı: Makale yazarlarından birinci yazar araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve makalenin yazım sürecinde çalışmıştır. İkinci yazar ise veri toplanması ve veri analizi kısmında birinci yazara yardımcı olmuştur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yazarlar tarafından yürütülmüştür. Çalışma sürecinde ve yayın aşamasında tüm kurallara uyulduğunu beyan ederiz.

Kaynakça

- Ahioğlu Lindberg, E.N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Aldan Karademir, Ç., Çaylı, B., & Deveci, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1157-1171. doi:10.17051/ilkonline.2019.610860
- Aldan Karademir, Ç., & Saracaloğlu, A.S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56-65.
- Baran, M., Baran, M., & Maskan, A. (2018). Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri PISA testleri sonuçlarının fizik öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1517-1539. doi:10.23891/efdyu.2018.114
- Barnes, K., Marateo, R.C., & Ferris, S.P. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4), 1-8.
- Bedir, T., & Duman, B. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 105-120. doi:10.7827/TurkishStudies.12096
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349-377. doi:10.1080/09500690802582241
- Berg, C.A.R., Bergendahl, C.V.B., Lundberg, B., & Tibell, L. (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, 25(3), 351-372.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi* 6(2), 345-356.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (geliştirilmiş 13.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Chang, K.E., Sung, Y.T., & Lee, C.L. (2003). Web-based collaborative inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 56-69.
- Cheng, Y.M., Lou, S.J., Kuo, S.H., & Shih, R.C. (2013). Investigating elementary school students' technology acceptance by applying digital game-based learning to environmental Education. *Australian Journal of Educational Technology*, 29(1), 96-110.
- Chin, C., & Chia, L.G. (2006). Problem-based learning: using ill structured problems in biology project work. *Science Education*, 90(1), 44-67.
- Crawford, A.B. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Doğan, N., Han Tosunoğlu, Ç., Özer, F., & Akkan, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama görüşleri: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 162-189. doi:10.9779/pauuefd.515080
- Doğan, U., & Kert, S.B. (2016). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.
- Dolapçıoğlu, S. (2020). Düşünen sınıf materyallerinin (DSM) PISA okuma becerileri üzerinde etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 196-210.
- Firman, M.A., Ertikanto, C., & Abdurrahman, A. (2018). *Description of meta-analysis of inquiry-based learning of science in improving students' inquiry skills*. In International Conference on Mathematics and Science Education (ICMSCE), pp.1-6, IOP Publishing.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). New York: Mcgraw- Hill International Edition.
- Işık, G., & Yenice, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 60-73.
- İnel Ekici, D. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 497-516.
- Ješková, Z., Balogová, B., & Kireš, M. (2018). Assessing inquiry skills of upper secondary school students. *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series*, 1076, 1-9. doi:10.1088/1742-6596/1076/1/012022
- Kablan, Z., & Kaya, S. (2013). Science achievement in TIMSS cognitive domains based on learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 97-114.

- Karaaslan, E.H., & Ayas, A. (2016). Fen eğitiminde ‘bilimsel açıklama’ ve önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3),101-120.
- Kocaoluk, M.Ş., & Kocaoluk, F. (1998). *İlköğretim okulu programı 1-8. sınıfların yıllık planı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Kolb, B., & Fantie, B.D. (2008). Development of the child's brain and behavior. In C.R. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen (Eds.) *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. (1st ed., pp. 19-46). Boston: Springer.
- Kolloffel, B., Eysink, T.H.S., & Jong, T.D. (2011). Comparing the effects of representational tools in collaborative and individual inquiry learning. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 223-251.
- Kruit, P.M., Oostdam, R.J., van den Berg, E., & Schuitema, J.A. (2018) Effects of explicit instruction on the acquisition of students’ science inquiry skills in grades 5 and 6 of primary education. *International Journal of Science Education*, 40(4), 421-441. doi:10.1080/09500693.2018.1428777
- Krystyniak, R.A., & Heikkinen, H.W. (2007). Analysis of verbal interactions during an extended, open-inquiry general chemistry laboratory investigation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1160-1186.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62, 155-78.
- Lee, O., Hart, J.E., Cuevas, P., & Enders, C. (2004). Professional development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10). 1021-1043.
- Lederman, J.S. (2009). Teaching scientific inquiry: exploration, directed, guided, and opened-ended levels. *National geographic science: Best Practices in Science Education*, 8-20.
- Martin, A.J. (2003). The student motivation scale: further testing of an instrument that measures school students’ motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88-106.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *TIMSS 1999 üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması ulusal rapor*. <http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3> adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *Fen ve teknoloji dersi programı, ilköğretim 4.-5. sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. <http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3> adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011a). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu 4. sınıflar*. <http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3> adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011b). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. <http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3> adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. <http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3> adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 10.04.2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı: (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143>
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Özcan, R. (2016). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin bilimsel argümantasyon sürecini sınıflarında kullanma düzeylerinin ve argümantasyona yönelik farkındalıklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi.

- Özcan, R., Aktamış, H., & Hiğde, E. (2018). Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-106. doi:10.9779/PUJE800
- Özdem Yılmaz, Y. (2014). *Science teachers' theory and pedagogy of argumentation in science education: design, implementation, and evaluation of a graduate course through educational design research* (Doctoral dissertation). Ankara, Middle East Technical University.
- Van Eemeren, F.H. (1995). A world of difference: The rich state of argumentation theory. *Informal Logic*, 17(2), 144-58.
- World Economic Forum. (2016). *What are the 21st-century skills every student needs?* <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> adresinden 20.05.2020 tarihinde alındı.
- Yaşar, Ş., & Duban, N. (2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(2), 457-475.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, Z., & Karamustafaoğlu, S. (2015). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 347-363. doi:10.14582/DUZGEF.641

Extended Abstract

To be able to adapt to the rapidly changing world order, it is necessary to educate individuals who have the ability to compete with their peers as a science literate (Yaşar & Duban, 2009). In this context, it is important to be the target of educating individuals who inquiry, criticize and research the truth. In order to achieve this goal, it is useful to turn students into individuals who inquiry and research from a young age. Inquiry can be defined as scientific thinking for the solution of problems, acting consciously in the decision-making process and critical approach to events or situations (Crawford, 2007; Lederman, 2009). Inquiry skills include high level skills such as determining the problem status related to any subject, defining the problem, planning for problem solving, collecting data, analyzing data, drawing conclusions based on the evidence obtained, interpreting and evaluating the results (MEB, 2004).

One of the main objectives of science teaching is to enable to students on scientific thinking and inquiry (Chin & Chia, 2006; Firman et al., 2018). For this reason, a particular highlight in the 2018 Science Education Program (MEB, 2018b) is the implementation of practices aimed at giving students inquiry skills. In order to improve the students' inquiry skills, firstly, the existing situation must be

determined. Do students' inquiry skills change as their grade level changes? Does students' inquiry skills affect from their gender? Answers to these questions should be sought. Then, it will be effective to present ideas on how to implement applications in the process within the framework of the answers received from these questions. In this regard, in this study, the level of inquiry skills of secondary school students will be revealed.

The aim of this study was to examined secondary school students' inquiry skills according to grade level and gender variable. Survey method of quantitative research approaches was used. The sample of the study was 298 secondary school students (89 from 5th grade, 40 girls and 49 boys; 87 from 6th grade, 42 girls and 45 boys; 53 from 7th grade, 26 girls and 27 boys, and 69 from 8th grade, 34 girls and 35 boys). Data collected via the Scale of Inquiry Skills (SIS) developed by Aldan Karademir and Saracaloğlu (2013). The SIS consists of three sub-factors: "obtaining information", "controlling information" and "self-confidence". The reliability of the SIS was $\alpha=.80$ in this study. For analyses data Independent Sample t Test, one way ANOVA, Mann Whitney U Test and Kruskall Wallis Test were done.

According to the results, there was a significant difference between 5th and 6th grades and the 7th and 8th grades in favor of 5th and 6th grades in terms of grade variable ($p<.05$), the inquiry skills decreased as the grade level increased was observed. In line with the results of this research, Doğan et al. (2020), İnel Ekici (2017) and Martin (2003) reported that students' inquiry skills and perception skills decreased as they moved up to the higher classes. The high level of inquiry skills at the 5th grade may be due to the more advanced curiosity of the students. As the grade level increases, it is thought that the students' inquiry skills decrease because they feel they have to pass the courses, not because they are curious about the lessons. It was also determined that the 5th and 6th grades got higher scores in the subcategories of the SIS. 5th grades have the highest average in the GI subcategory shows that 5th-grade students have inquiry thinking for getting information, not to hesitate to ask their teacher about the parts they do not understand, need to check their solutions in the solution of any problem, can easily express their opinions about the subject in the classroom and inquiry the solution of a problem. It is seen that the rate of controlling information decreases as you go up to the upper-class levels. In the emergence of this situation, the growth age of the students (Koç, 2004) can be influenced as well as the stress given by the entrance exam to the upcoming high schools. Another factor may be the decrease in the inquiry skills of students who constantly encounter multiple-choice questions without questioning in high school entrance exams (Büyüköztürk, 2016; İnel Dikici, 2017). In terms of the self-confidence sub-category, it can be said that 5th and 6th-grade students test the accuracy of what they read while reading on any subject, revise their knowledge in order to answer the questions asked and correct when they realize that what they learned is wrong. The low self-esteem required students to develop their inquiry skills at 7th and 8th-grade levels may result from their developmental period.

However, there was no significant difference in terms of gender in terms of grades and generally ($p > .05$). In line with the results of the research, Yılmaz and Karamustafaoğlu (2015) determined that gender was not effective on pre-service teachers' inquiry skills. However, Aldan Karademir et al. (2019) and Bedir and Duman (2017) reported a significant difference in the favor of male pre-service teachers in the self-confidence sub-category.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*

Büşra Gül Özdil**, Sezgin Demir***

Makale Geliş Tarihi: 27/12/2019

Makale Kabul Tarihi: 05/10/2020

DOI: 10.35675/befdergi.666071

Öz

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeylerini belirlemek için Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği (OTAÖ) geliştirmektir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi 628, test-tekrar test uygulaması 119, eş değer form uygulaması 189 ve doğrulayıcı faktör analizi 445 ortaokul öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda %40.41 toplam varyans değeriyle, 19 maddelik Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır ($\chi^2=401.62$, $sd=266$, $RMSEA=.061$, $NFI=.94$, $NNFI=.96$, $GFI=.91$, $AGFI=.89$, $CFI=.96$). Ölçeğin genelinin ve alt boyularının, Cronbach Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split-Half değerlerinin iç tutarlılık katsayısının %70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde Cronbach Alpha .89, Spearman Brown .89 ve Guttman Split-Half .82'dir. Bu sebeple OTAÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.


Anahtar Sözcükler: Doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik, güvenilirlik, okuma alışkanlığı, okuma eğitimi, okuma tutumu


Development of The Reading Attitude and Habits Scale: Reliability and Validity Study

Abstract

The aim of this study is to develop the Reading Attitude and Habits Scale (RAHS) to measure students' reading attitudes and habits. Exploratory factor analysis has been performed on 628, test-retest procedure on 119, equivalent form application on 189 and confirmatory factor analysis on 445 secondary school students. As a result of exploratory factor analysis, the two-factor structure of the 19-item Reading Attitude and Habits Scale was confirmed by confirmatory factor analysis ($\chi^2 = 401.62$, $sd = 266$, $RMSEA = .061$, $NFI = .94$, $NNFI = .96$, $GFI = .91$, $AGFI = .89$, $CFI = .96$). The internal consistency coefficient of Cronbach's Alpha,

* Bu çalışma, Doç. Dr. Sezgin Demir danışmanlığında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2019 Mayıs ayı içerisinde tamamlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ, Türkiye, gul.busra93@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5831-4024 

*** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ, Türkiye, sezgin.demir@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0466-2218 

Spearman Brown and Guttman Split-Half values was over 70%. Cronbach's Alpha was .89, Spearman Brown was .89 and Guttman Split-Half was .82. Therefore, it is possible to say that RAHS is a reliable and valid scale.

Keywords: *Confirmatory factor analysis, validity, reliability, reading habit, reading education, reading attitude*

Giriş

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi; sözcüklerin duyu organlarıyla algılanarak dikkat, anlama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi bileşenlerden oluşan zihinsel süreçtir (Sever, 2011; Coşkun, 2002). Karmaşık bir süreç olan okuma; görme ve seslendirme yönüyle fiziksel (göz, göz kasları, netlik alanı, netlik açısı-okuma mesafesi); kavrama yönüyle de zihinsel (görüntü merkezi, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, görüntü belleği, okuma merkezi, konuşma merkezi) bir süreçtir (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma eyleminde başarılı olmak için fiziksel ve zihinsel süreçlerin uyum içinde çalışması gerekir. Okuma başarısında fiziksel ve zihinsel sürece ek olarak bireye verilen okuma eğitimi de önemlidir. Okuma eğitimi belirli amaçlar doğrultusunda planlanmalı ve okuma eğitimine gereken hassasiyet gösterilmelidir. Çünkü bireylerin okuma becerisini kazanması, özellikle içinde bulunduğumuz bilgi çağında çok önemlidir.

Tutum, herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistem olmakla beraber kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir (Deniz & Tuna, 2006). Kişide oluşan tutumda önceki yaşantılarının, kültürün, ailenin, arkadaş çevresinin ve eğitimin etkileri vardır. Okuma becerisinin kazandırılmasında da tutumun rolü büyüktür. Okuma becerisindeki başarının okumaya yönelik tutumla yakından ilgili olduğu bilinmektedir (Balcı, 2013). Bireylerin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini ve sonrasında bunu davranışa dönüştürmesini sağlamak için ilk önce bireyleri çeşitli uyarılarla etkilemek ve sonrasında bireyin zihninde kitap okumaya karşı olumlu bir algı oluşturmak gerekir. Zihninde olumlu algı oluşan bireyin davranışını alışkanlığa dönüştürmesi için de bireyin olumlu tutumu pekiştirilmeli ve bu sayede davranışın devamlılığı sağlanmalıdır. Bu süreçten sorumlu olan kişiler ise sadece öğretmenler değildir (Sallabaş, 2008). Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve okumaya olumlu tutumun geliştirilmesinde ailenin çok önemli bir payı vardır, çünkü okuma anne-baba ve ailenin diğer üyeleri arasındaki etkileşim yoluyla başlayan ve geliştirilen bir edimdir (Çakıcı, 2007).

Okuma alışkanlığı, bireyin okuma eyleminde sürekliliğe sahip olması, farklı görüş ve kaynaklara bağlı olarak okumayı sürdürebilmesi, etkin bir okuma sürecine bağlı olması ve aynı zamanda okunanları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmesidir (H. Odabaş, Z. Y. Odabaş & Polat, 2008). Diğer bir yönü ile okuma alışkanlığı, okumanın

bir ihtiyaç olarak hissedilmesi ve okumanın, yaşamın bir parçası olarak görülmesidir (Bircan & Tekin, 1989). Okuma alışkanlığı yetkinlik-bilinç-istek bağlamında ele alınmalıdır, çünkü bu üç olgunun birlikte gelişmesinden sonra alışkanlık kazanılır (Demir, 2006). Bu sebeple okuma alışkanlığı kazandırılırken; ilk adım, okumanın bir ihtiyaç olduğu bilincini uyandırmak, ikinci adım, okumaya heveslendirmek, üçüncü adım ise okuma engellerini ortadan kaldırdıktan sonra okuma etkinliklerine başlamaktır (Gündüz & Şimşek, 2013). Tüm bunların yapılabilmesi için okuma beceri ve alışkanlığını etkileyen faktörlerin uygun olmasına dikkat edilmelidir. Okuma alışkanlığı birdenbire gelişmesi beklenmeyen ve süreç gerektiren bir durumdur. Bu süreci kişisel faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de etkiler. Bireylerin okuma alışkanlığını kazanması sürecinde, çocukluk döneminde aile ile öğretmenin, gençlik döneminde öğretmen ve arkadaş çevresinin etkisi büyüktür (Solmaz, 2018). Ancak bireyin fizyolojik ve zihinsel durumu uygun olmadan okuma alışkanlığını, çevresel faktörlerin olumlu anlamda etkilemesi mümkün değildir.

Alanyazın incelendiğinde kitap okumaya yönelik tutum ve alışkanlığını ölçmek için birçok çalışmada Gömleksiz'in (2004) üniversite öğrencilerine yönelik Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin kullanıldığı görülmüştür. Balcı'nın İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları adlı çalışmasında Gömleksiz'in ölçeğindeki bazı maddeler değiştirilerek 8.sınıf öğrencilerinin anlayacağı şekliyle yeniden düzenlenmiştir (Balcı, 2009). Ölçeğin üniversite öğrencileri için hazırlanması sebebiyle ortaokul öğrencilerine yönelik yeni bir ölçeğin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen okuma tutum ölçeği (reading attitude scale) Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (OTÖ) adıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin doğrudan Türk öğrenciler için geliştirilmediği değerlendirildiğinde sosyokültürel eşdeğerlik problemiyle karşılaşılacağı araştırmacılar tarafından düşünülmüştür. Ayrıca alanyazında 5.sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarını ölçmek için geliştirilmiş ölçekler var olsa da (Ünal, 2006; Başaran & Ateş, 2009) ortaokul düzeyindeki tüm sınıflarda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını belirlemeye yönelik geliştirilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının belirlenebilmesi için bir Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği geliştirilmesi, ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik işlemlerinin gerçekleştirilmesidir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını belirlemek için likert tipi bir ölçek geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel yaklaşımda tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu türden araştırmalar örneklem üzerinden evrenin araştırma olgusuna yönelik tutum, eğilim ve görüşlerinin tespit edilmesini incelemektedir (Creswell, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini belirlenirken aşamalı ve tabakalı örnekleme başvurulmuştur. Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'deki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bütün evrene ulaşmak zor olacağından araştırmanın çalışma evreni olarak Malatya ili, Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri tercih edilmiştir. Örneklemin tarafsız şekilde oluşturulabilmesi için, Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt İlçeleri birer tabaka olarak kabul edilerek, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 ortaokulun; 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden ikişer şube seçilmiş ve toplam 628 öğrenciyle ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu noktada evren birimi olarak okul belirlenmiş ve ulaşılabilir evren listesine sahip olunmasından dolayı seçkisizlik ilkesi örnekleme sürecinde dikkate alınmıştır. Ardından yine basit seçkisiz yöntemle belirlenen bir okulun; 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden ikişer şubeye (119 öğrenciye) test-tekrar test uygulanmıştır. Ölçeğin eş değer form güvenilirliği, basit seçkisiz yöntemle belirlenen iki okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden birer şubeye (189 öğrenciye) uygulanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinden sonra model uyum düzeyini ve faktörlerin ilişkisini ortaya koymak için Malatya il merkezindeki 2 ortaokulda eğitim gören 445 öğrenci üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, test-tekrar test, eşdeğer form uygulaması ve doğrulayıcı faktör analizi uygulamalarının her birinde ayrı örneklem grupları üzerinden çalışılmasına özen gösterilmiştir. Bu noktada özellikle "açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için farklı örneklem kullanımı" ilkesi gözetilmiştir (Erkuş, 2016).

İşlem

Çalışmada okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkların belirlenebilmesi için ilk olarak alanyazından hareketle 85 maddelik 5'li likert tipi bir taslak ölçek oluşturulmuş ve bu taslak ölçek içerik geçerliği açısından Elazığ ilinde görevli 5 Türkçe öğretmeninin, ardından Fırat ve Kilis 7 Aralık üniversiteleri Türkçe eğitimi bilim dallarında görev yapan 5 öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. İlgili görüş ve değerlendirmeler sonucunda bazı maddelerde iyileştirme ve düzeltmeler yapılmış, 7 madde de ölçekten çıkartılmıştır. 78 maddelik taslak ölçeğe yönelik Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu ile Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra 628 öğrenciyle açımlayıcı faktör analizi için ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS programı yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği" için her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla "her zaman (5)", "sık sık (4)", "bazen (3)", "az (2)" ve "hiç (1)" dereceleri kullanılmıştır. Bu ölçeğe ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerler; "her zaman: 4.21-5.00", "sık sık: 3.41-4.20", "bazen: 2.61-3.40", "az: 1.81-2.60" ve "hiç: 1.00-1.80" şeklinde belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için test-tekrar test ve eşdeğer form uygulamaları yapılmıştır. Test-tekrar test uygulaması Malatya ilinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen bir okulda gerçekleştirilmiştir. Okulda yapılan ilk uygulama ve ikinci uygulama esnasında aynı ölçek (OTAÖ), aynı öğrenci grubuna uygulanmış ve iki uygulama arasında 15 gün beklenmiştir. Her iki uygulamaya katılan öğrencilerin verileri esas alınıp iki uygulamadan birine katılmayan öğrencilerin ölçekleri elenmiştir. Yapılan eleme sonucunda 119 öğrenciden elde edilen verilere, SPSS programında pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan test-tekrar test işlemi sonucunda ölçeğin devamlılık ve tutarlılık katsayısının .86 düzeyinde (çok güçlü) olduğu belirlenmiştir. Eş değer form uygulaması için OTAÖ'ye paralel olan Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (OTÖ) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçekler aynı öğrenci grubuna bir gün ara ile uygulanmıştır. Her iki uygulamaya katılan öğrencilerin verileri esas alınıp iki uygulamadan birine katılmayan öğrencilerin ölçekleri elenmiştir. Yapılan eleme sonucunda 189 öğrenciden elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının iç tutarlılığı; Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik değerleri tespit edilerek belirlenmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin açılımlayıcı faktör analizinden sonra model uyum düzeyini ve faktörlerin ilişkisini ortaya koymak için Malatya il merkezindeki 2 ortaokulda eğitim gören 445 öğrenci üzerinden veri toplanmış ve LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İki faktörlü geliştirilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, açılımlayıcı faktör analizinden sonra kalan 19 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki değişkenler değiştirilmemiş ve modelin uyum indeksleri göz önüne alınarak Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin model uyumunun iyi düzeyde kabul edilebilir olduğu kanaatine varılmıştır.

Bulgular

Açılımlayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme süreci için gerekli izinler alındıktan sonra 628 öğrenciyle yapılan ön uygulama sonrası KMO değerinin .88 ve Bartlett's Test of Sphericity değerinin 13348.99 çıkması ile yeterli örnekleme ulaşıldığı düşünülerek SPSS programında açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açılımlayıcı faktör analizi sonucunda, korelasyon matrisi incelendiğinde maddeler arası ilişkilerin, kabul edilebilir ilişkinin ($r > .30$) üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca matrisin determinant değerinin de yeterli düzeyde olduğu ($r > .001$) görülmüştür. Maddeler arası çoklu eşdoğrusallık da ($r > .80$ olan maddeler) görülmediğinden hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Anti-imaj korelasyon matrisine bakıldığında bütün maddelerin kesişim noktaları .50'in üzerinde olduğu için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Gerçekleştirilen açılımlayıcı faktör analizi sonucunda madde yükü olmayan ya da madde yükü .30'un altında olan toplam 59 madde ölçekten atılmış ve ölçekte 19 madde kalmıştır. Yapılan

işlemler sonucunda, ölçeğin iki faktörlü olduğu total varyans değerlerine ve scree plot'a bakılarak anlaşılmıştır. Scree plot grafiğindeki yataylaşma mevcut ölçeğin 3 faktörlü olabileceğini göstermesine rağmen araştırmacılar tarafından oluşturulan belirtke tablosunun, özdeğer istatistiğinde 1'den büyük olan anlamlı faktörlerin yorumlanması sonucu 2 faktörlü bir ölçekte karar kılınmıştır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından "fixed number of factors" kısmına 2 değeri girilerek ölçek 2 faktörlü olacak şekilde analize devam edilmiştir. Sonuçta faktör analizi araştırmacılara karar verebilmeleri için onlara veri sunan bir araç olup sadece yazılımın mekanik adımları ile elde edilen sonuçlara güvenmek, her zaman doğru sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılmayabilir (Can, 2014). Ayrıca Kaizer ölçütüne göre sadece 1'den büyük özdeğere sahip maddelerin faktör olarak belirlenmemesinde madde sayısı 30'dan az ve örneklem sayısı 250'den fazla olmasına rağmen faktörler çıktıktan sonra ortak varyansların .7'den küçük olması ve ortalama ortak varyansın .6'dan küçük olması (.404) etkili olmuştur (Field, 2005'den akt. Can, 2014). Ortak Varyanslar (Communalities) tablosu incelendiğinde:

Tablo 1.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Ortak Varyans Değerleri

Communalities					
	Initial	Extraction		Initial	Extraction
M1	1.000	.600	M40	1.000	.641
M2	1.000	.569	M41	1.000	.582
M3	1.000	.574	M42	1.000	.591
M4	1.000	.478	M43	1.000	.549
M5	1.000	.481	M44	1.000	.639
M6	1.000	.588	M45	1.000	.590
M7	1.000	.594	M46	1.000	.486
M8	1.000	.669	M47	1.000	.556
M9	1.000	.652	M48	1.000	.535
M10	1.000	.474	M49	1.000	.627
M11	1.000	.530	M50	1.000	.492
M12	1.000	.503	M51	1.000	.548
M13	1.000	.493	M52	1.000	.657
M14	1.000	.589	M53	1.000	.578
M15	1.000	.566	M54	1.000	.640
M16	1.000	.527	M55	1.000	.483
M17	1.000	.557	M56	1.000	.480
M18	1.000	.586	M57	1.000	.568
M19	1.000	.453	M58	1.000	.534
M20	1.000	.607	M59	1.000	.600
M21	1.000	.596	M60	1.000	.507
M22	1.000	.555	M61	1.000	.540
M23	1.000	.596	M62	1.000	.477
M24	1.000	.565	M63	1.000	.557
M25	1.000	.618	M64	1.000	.552
M26	1.000	.512	M65	1.000	.603

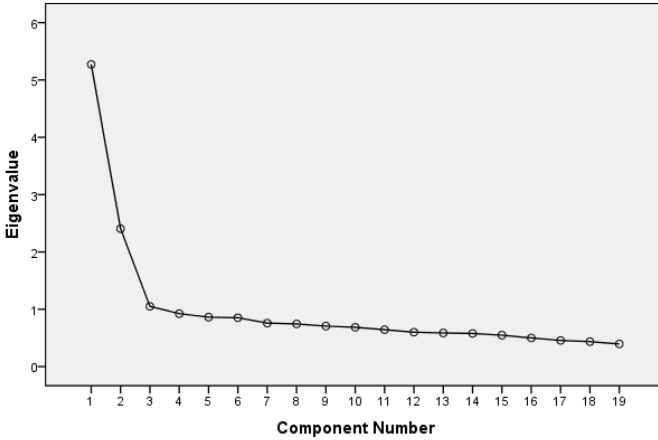
M27	1.000	.542	M66	1.000	.578
M28	1.000	.458	M67	1.000	.507
M29	1.000	.906	M68	1.000	.566
M30	1.000	.617	M69	1.000	.570
M31	1.000	.883	M70	1.000	.593
M32	1.000	.461	M71	1.000	.590
M33	1.000	.643	M72	1.000	.612
M34	1.000	.599	M73	1.000	.509
M35	1.000	.492	M74	1.000	.523
M36	1.000	.619	M75	1.000	.465
M37	1.000	.567	M76	1.000	.526
M38	1.000	.614	M77	1.000	.568
M39	1.000	.517	M78	1.000	.465

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Döndürme işlemi sonrasında .50'nin altında maddeler olsa da KMO değeri yüksek olduğundan ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin açıklanan toplam varyans değerlerine bakılmış ve değerin .40'ın üzerinde olduğu görülmüştür.

Scree Plot



Şekil 1. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Faktör Analizi Scree Pilot.

Değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı hedeflendiğinden dik döndürme yaklaşımlarından varimax yöntemi tercih edilmiştir (Can, 2014). Faktör sayısının 2 olarak belirlenmesinden sonra .33 ilişki düzeyinde gerçekleştirilen döndürme işlemi sonucunda yük değeri olmayan maddeler ile .1'in altında ilişki değeriyle aynı anda iki faktörde yer alan binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İki faktörlü ölçeğin aşağıdaki tablo sonucu ilk faktörün (olumlu okuma tutum alışkanlık) 1, 3, 4, 17, 30, 32, 35,39, 47 ve 55. maddelerden oluştuğu ve

toplam varyansın %22.88'ini, ikinci faktörün (olumsuz okuma tutum alışkanlık) ise 16, 25, 33, 34, 48, 61, 64, 72 ve 75. maddelerden oluştuğu ve toplam varyansın %17.53'ünü, her iki faktörün de toplam varyansın %40.41'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu varyans açıklama oranının çok boyutlu bir ölçek için yeterli olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2010):

Tablo 2.

Okumaya yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Döndürme İşleminde Sonra Toplam Varyans Değerleri (Total Variance Explained)

Bileşenler	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Ekstraksiyon Topamları			Kare Yüklerin Rotasyon Topamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Total	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
M1	5.27	27.74	27.74	5.27	27.74	27.74	4.35	22.88	22.88
M2	2.41	12.66	40.41	2.41	12.66	40.41	3.33	17.53	40.41
M3	1.05	5.53	45.93						
M4	.92	4.86	50.79						
M5	.86	4.54	55.33						
M6	.85	4.48	59.82						
M7	.76	3.99	63.81						
M8	.74	3.92	67.72						
M9	.71	3.72	71.44						
M10	.69	3.61	75.05						
M11	.64	3.39	78.44						
M12	.60	3.16	81.59						
M13	.59	3.09	84.68						
M14	.58	3.04	87.72						
M15	.55	2.88	90.60						
M16	.50	2.63	93.23						
M17	.46	2.40	95.63						
M18	.44	2.29	97.92						
M19	.40	2.08	100.00						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğinin ölçülebilmesi için test-tekrar-test ve eş değer form yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek içinse Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split-Half değerlerine bakılmıştır.

Test-tekrar test (tutarlılık/kararlılık katsayısı)

Analiz sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine dair korelasyonel ilişki düzeyi .86 olarak tespit edilmiştir. Bu da ölçeğin kararlılık düzeyinin çok güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir ($r > .70$):

Tablo 3.
Test-Tekrar Tekrar Sonuçları

Uygulama	n	Test	Tekrar Test
Test	119	1.00	.86**
Tekrar Test	119	.86**	1.00

Eş değer form (paralel form)

Eş değer form yöntemini uygulamak için OTAÖ'ye paralel olan Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (OTÖ) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Uygulanan pearson korelasyon analizi sonucunda eşdeğer form güvenilirliği .82 olarak belirlenmiş ve çok güçlü düzeyde ilişkinin söz konusu olduğu görülmüştür ($r > .70$).

Tablo 4.
Eş Değer Form Sonuçları

Uygulama	n	OTAÖ	OTÖ
OTAÖ	189	1.00	.82**
OTÖ	189	.82**	1.00

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği (madde güvenilirliği)

Yapılan güvenilirlik testinde maddelerin madde-test korelasyon katsayıları .21 ile .80 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı olumlu okuma tutumu ve alışkanlıklarını ölçen maddeler için (1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeler) .91, olumsuz okuma tutumu ve alışkanlıklarını ölçen maddeler için (4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19. maddeler) .70 olarak tespit edilmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .89 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Sperman-Brown güvenilirlik katsayısı .87, Guttman güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin genel olarak güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak tespit edilmiştir:

Tablo 5.
OTAÖ'nün Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.898	.899	19

Cronbach's Alpha güvenilirlik testinin .89 olması ölçeğin mükemmel derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki boyutu için ayrı ayrı Cronbach's Alpha testi uygulanmış ve değerlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6.

Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık Boyutunun Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.911	.913	10

Olumlu tutum alışkanlık boyutunda .20'nin altında bir değer olmadığından herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Faktörde yer alan maddelerin ilişki düzeylerinin “.40 ile .70” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin olumlu okuma tutum-alışkanlık boyutunun Cronbach's Alpha güvenilirlik testi .91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler oldukça derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 7.

Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık Boyutunun Cronbach's Alpha Güvenirlik Testi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.695	.697	9

Olumsuz tutum alışkanlık boyutunda .20'nin altında bir değer olmadığından herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Faktörde yer alan maddelerin ilişki düzeylerinin “.40” ile “.60” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Olumsuz tutum alışkanlık boyutunun Cronbach's Alpha güvenilirlik testi .70 bulunmuş ve bu değerler güvenilir olduğu varsayılmıştır. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin Spearman-Brown değeri .89 ve Guttman Split-Half değeri .82 olarak hesaplanmış ve bu değerler doğrultusunda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek adına uygulanan Cronbach's Alpha güvenilirlik testi sonucu düzeltilmiş madde-toplam korelasyon (corrected item-total correlation) değeri .20'nin altında madde olmadığı görülmüş bu sebeple ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır:

Tablo 8.

OTAÖ'nün Güvenirlik Değerleri

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M1	63.74	219.48	.72	.61	.89
M2	63.11	215.45	.75	.67	.89
M3	63.76	216.96	.62	.50	.89
M4	63.20	219.29	.67	.53	.89
M5	64.44	225.80	.43	.26	.90

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M6	63.28	219.86	.56	.47	.89
M7	63.78	209.84	.80	.73	.88
M8	63.59	213.63	.70	.583	.89
M9	63.38	217.24	.62	.51	.89
M10	63.41	219.82	.61	.48	.89
M11	63.58	218.79	.60	.59	.89
M12	63.04	218.24	.68	.63	.89
M13	63.92	220.67	.60	.53	.89
M14	63.29	231.91	.24	.12	.90
M15	63.09	214.93	.72	.60	.89
M16	62.95	232.33	.25	.17	.90
M17	62.83	235.51	.21	.19	.90
M18	63.08	233.33	.24	.13	.90
M19	62.28	238.38	.21	.10	.90

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Model uyum düzeyi ile faktörler arası ilişkinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizinden sonra farklı bir örneklem üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İki faktörlü 19 maddelik ölçek üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir:

Tablo 9.

OTAÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları

Faktör	Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
	M1	.65	13.15	.35
	M2	.45	17.47	.55
	M3	.65	13.06	.35
	M5	.87	7.32	.13
Olumlu okuma tutum alışkanlığı	M7	.35	19.82	.65
	M8	.57	14.92	.43
	M11	.65	13.08	.11
	M12	.65	13.07	.35
	M13	.67	12.70	.35
	M15	.68	12.40	.32
Olumsuz okuma tutum alışkanlığı	M4	.56	14.44	.44
	M6	.58	14.03	.42
	M9	.58	14.05	.42

Faktör	Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R ²
	M10	.62	13.14	.38
	M14	.81	8.87	.19
	M16	.91	6.01	.09
	M17	.96	3.73	.04
	M18	.87	7.07	.13
	M19	.85	7.68	.15

Doğrulamalı faktör analizi kapsamında hesaplanan t değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması durumunda .05 düzeyinde, 2.56'dan fazla bulunması durumunda ise .01 düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Bu kapsamda tüm maddelerin t değerleri 2.56'nın üzerinde olduğu için .01 düzeyinde manidar olduğu söylenebilir. Bu kapsamda standartlaşmış yükler değerinin .90 ile .30 arasında olması gerekmektedir (Çokluk vd., 2016). Maddeler incelendiğinde B16 ile B17 maddelerinin standartlaşmış yüklerinin .90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu maddeler hata varyansı yüksek olmasına rağmen araştırma problemi için önemli olup açılımlı faktör analizinde gerekli değeri sağladığından ölçek dışı bırakılmamıştır. Standartlaşmış yükler, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonu göstermektedir (Çelik & Yılmaz, 2013). Bu kapsamda olumlu okuma tutum ve alışkanlığına yönelik değişkenliğin, en fazla B5 değişkeni, en az ise B7 değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir. Olumsuz okuma tutum alışkanlığına yönelik değişkenliğin ise en çok B17, en az ise B4 değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir. Hiçbir maddenin ölçek dışı bırakılmayacağı kanaatine varılmış ve elde edilen değerlerin uyum ölçüleri incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen ilk değer p değeridir ve bu değer manidar olmaması ($p > 0.000$) istenen bir durumdur (Çokluk vd., 2016). Ancak çalışmada p değeri .01 düzeyinde manidardır. Örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normal bir durumdur ve bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin uyum indekslerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Çokluk vd., 2016).

Tablo 10.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Ölçüm Modeli İndeksleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
X^2	401.62	$p > .05$
$X^2/ sd=296$	2.66	Mükemmel Uyum
RMSEA	.061	İyi Uyum
Standardized RMR	.053	İyi Uyum
NFI	.94	İyi Uyum
NNFI	.96	Mükemmel Uyum

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
CFI	.96	Mükemmel Uyum
GFI	.91	İyi Uyum
AGFI	.89	Kabul Edilebilir

Uyum indeksleri içerisinde X^2 değerinin .05'ten büyük olması nedeniyle manidar olmadığı tespit edilmiştir. Yine X^2 değerinin Sd'ye oranının (X^2/sd) 3'ün altında olması mükemmel, 5'in altında olması iyi bir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000, s.68). Bu değer 2.66 olarak bulunması mükemmel uyumun olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri incelendiğinde, .061 bulunmuş ve değer .080 den küçük olması iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Uyum indeksi incelendiğinde, standartize edilmiş RMR değerinin .53 olması ve yine aynı şekilde .80'den küçük olması iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. NFI'nın (normlaştırılmış uyum indeksi) ile GFI'nın (iyilik uyum indeksi). 90'dan büyük olması iyi uyumun göstergesidir. NNFI'nın (normlaştırılmamış uyum indeksi) ve CFI'nın (karşılaştırmalı uyum indeksi) .95'in üzerinde olması mükemmel bir uyum olduğunu kanıtlar. AGFI (düzenlenmiş uyum indeksi) değerinin .90'ın üzerinde olması arzu edilir. Ancak .80'in üzerinde olması da kabul edilebilir (Anderson ve Gerbing, 1984'ten akt, Çokluk vd., 2016). AGFI değerinin .89 olması kabul edilebilir düzeyde bir uyumun söz konusu olduğunu gösterir.

Tablo 11.

Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon ve Yapı Güvenirliği

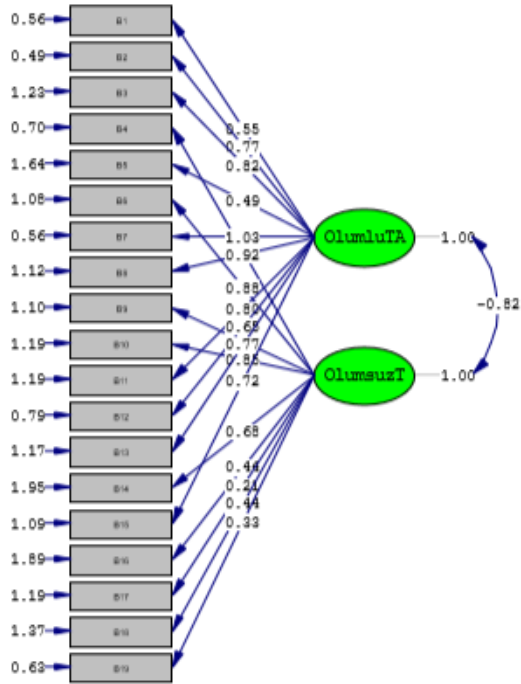
Boyutlar	Olumlu okuma tutum alışkanlığı	Olumsuz okuma tutum alışkanlığı
Olumlu okuma tutum alışkanlığı	1.00	
Olumsuz okuma tutum alışkanlığı	-.82	1.00
Yapı Güvenirliği	.91	.89

Olumlu okuma tutum alışkanlığı ile olumsuz tutum alışkanlığı arasında -.82 değerinde beklendiği gibi negatif yönde ilişki vardır. Ölçeğin yapı güvenirliği, .70'in üzerinde olması sebebiyle iyi düzeyde bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu değer $Yapı\ Güvenirliği = \frac{(standartlaşmış\ yükler\ toplamı)^2}{(standartlaşmış\ yükler\ toplamı)^2 + Gözlenen\ değişkenlerin\ ölçüm\ hataları\ toplamı}$ formülünden hareketle hesaplanmıştır (Çelik & Yılmaz, 2013, s.152).

Tablo 12.
Ölçüm Modeli Sonucunda Önerilen Düzeltme İndeksleri

	İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki	New- Estimate
Birinci Kısım	B4	Olumlu TA	39.1	-.77
Düzeltilme	B11	Olumsuz TA	9.8	.44
	B4	B2	14.5	-.12
	B5	B2	16.2	-.19
	B9	B6	12.0	.22
İkinci Kısım	B11	B8	9.4	.18
Düzeltilme	B13	B1	8.6	-.12
	B15	B2	15.5	-.16
İndeksleri	B17	B14	17.8	-.31
	B17	B9	14.1	.22
	B17	B10	8.2	-.17
	B19	B17	10.6	.14
	B19	B18	48.4	.32

OTAÖ'ye yönelik birinci kısım düzeltme indeksleri gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki önerilen ilişkileri, ikinci kısım düzeltme indeksleri ise gözlenen değişkenler arasındaki hata terimlerini açıklamaktadır (Jöreskog & Söborn, 2005'ten akt. Çelik & Yılmaz, 2013, s. 120). Düzeltme indeksleri incelendiğinde madde B4'ün olumlu okuma tutum alışkanlığı boyutuyla, madde B11'in de olumsuz okuma tutum alışkanlığı ile uyumlu olmadığı gerekçesiyle düzeltme gerçekleştirilmemiştir. İkinci kısım düzeltme önerilerinin, bir maddenin başka bir maddeyle ilişkilendirilmesini istemektedir. Ancak bu öneriler uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin yapısına uygun olmadığı gerekçesiyle gerçekleştirilmemiştir.



Chi-Square=401.62, df=151, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 2. Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Yol Şeması.

Yapılan işlemler sonucunda, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki değişkenler değiştirilmemiş ve modelin uyum indeksleri göz önüne alınarak Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu kanaatine varılmıştır. Bu kapsamda alan yazında kullanılacak geçerli ve güvenilir bir Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği elde edildiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma; görme ve seslendirme yönüyle fiziksel, kavrama yönüyle de zihinsel boyutları olan karmaşık bir süreçtir (Kurudayıoğlu, 2011, s.17, 22, 27). Okul hayatıyla başlayan okuma süreci bireyin dil ve kültür bilinci kazanmasını, eğitim hayatını ve anlama yeteneğini etkilemektedir. Öğrencinin kendini geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi ve dünyayı iyi yorumlaması için okuma ilgisini artırmak, okumayı sevdirmek önemlidir; çünkü okuma becerisinin gelişiminde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, büyük pay sahibidir (Güneş, 2017, s.120; Çakıroğlu & Palancı, 2015, s.1145). Alışkanlık iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış olduğundan, okumaya karşı ilgisi olan birey, bu eylemi sürekli

tekrarlayacak ve okuma alışkanlığı kazanacaktır (Şanlıbaba & Gümüş, 2014, s.45). Okuma alışkanlığının gelişmesi, bireyin küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırılmasıyla yakından ilgilidir. Okul öncesi dönemde kitaplarla tanışan birey olumlu bir tutum geliştirdiğinden, okul yaşamıyla beraber okuma becerisini daha rahat edinir. Okuma becerisini edindikten sonra, okul yaşamında okuma alışkanlığının da edinilmesi gerekmektedir. Zira öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olmaktadır (Şahin, 2019, s.217). Bu sebeple bireyin ilköğretim ve ortaokul dönemlerinde okuma alışkanlığının ne düzeyde olduğu önemlidir. Bu çağdaki öğrencilerin okuma alışkanlığının ve okuma tutumlarının ne düzeyde olduğunun saptanması da bu konuyla ilgili düzenlemelerin yapılmasını ve çeşitli önlemlerin alınmasını sağlayacaktır (Gönen vd., 2004, s.7). Bu sebepler doğrultusunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve okuma alışkanlıklarının ölçülmesi oldukça önemlidir.

Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçebilmek amacıyla Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği (OTAÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında okuma tutum ve alışkanlığıyla ilgili alan yazından hareketle 85 maddelik 5'li likert tipi bir taslak ölçek oluşturulmuş ve bu taslak ölçek 12 uzmanın görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. İlgili görüş ve değerlendirmeler sonucunda bazı maddelerde iyileştirme ve düzeltmeler yapılmış, 7 madde de ölçekten çıkartılmıştır. 78 maddelik taslak ölçek, 628 öğrenciye uygulanarak ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu bir ölçekte karar kılınmıştır. Yapılan testler sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha değeri .89, Spearman-Brown değeri .89 ve Guttman Split-Half değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra 119 öğrenci üzerinden gerçekleştirilen test-tekrar test işlemi sonucunda güvenilirliğin .86 olduğu görülmüştür. 189 öğrenciye ulaşılarak yapılan eş değer form işlemi sonucunda güvenilirlik değeri .82 olarak bulunmuştur. Ardından yapılan 445 öğrenci üzerinden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapı güvenilirliği .70'in üzerinde bulunarak açımlayıcı faktör analizi doğrulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik testleri sonuçlarına bakarak Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Balci, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balci, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlıklarının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410.

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: nitel, nicel, karma yöntem yaklaşımları*. (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çoşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3248
- Çelik, E. & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. 3. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, C. (2006). Türkçe / edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Deniz, S. & Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz. Örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 339-345.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. & Işıtan, S. (2004). ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *TÜBAR*, XXIX, 214-226.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2):431-465.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: yüzüncü

ylı örneği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 604-622.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.

Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.

Şanlıbaba, P. & Gümüş, E. (2014). Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Ankara Üniversitesi Kalecik Meslek Yüksekokulu Örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 44-50.

Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği¹

Aşağıdaki maddeleri okuma tutum ve alışkanlıklarınızı düşünerek doldurunuz.	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Az	Hiç
1. Her gün düzenli kitap okurum.	5	4	3	2	1
2. Kitap okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. Uzun bir süre kitap okumadığımda eksikliğini hissederim.	5	4	3	2	1
4. Kitap okurken sıkılırım.	5	4	3	2	1
5. Okuduğum kitaplardaki anlamını bilmediğim sözcüklere, sözlükten bakarım.	5	4	3	2	1
6. Bilgiye internetten daha rahat ulaştığım için kitaba vakit ayırmayı gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
7. Kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.	5	4	3	2	1
8. Kitap okumak kendime duyduğum güveni artırır.	5	4	3	2	1
9. Kitap okumaktansa sosyal medyada vakit geçirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1

¹ Ölçekteki 4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19. maddeler ters değerlendirilmeli ve veri seti üzerinden recode işlemi yapıldıktan sonra analiz edilmelidir.

10. Kitap okumaktansa televizyon izlemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
11. Yeterli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. Aldığım her kitabı okumaya özen gösteririm.	5	4	3	2	1
13. Küçük yaşlardan beri düzenli bir şekilde kitap okurum.	5	4	3	2	1
14. Çevremdekilerin kitap okumam yönündeki baskıları beni kitaplardan uzaklaştırır.	5	4	3	2	1
15. Kitaplarım benim için çok değerlidir.	5	4	3	2	1
16. Daha ucuz oldukları için orijinal olmayan kitapları almakta bir sakınca görmem.	5	4	3	2	1
17. Kitap okurken müzik dinlerim.	5	4	3	2	1
18. Kitap okumamda ödül önemli bir etkidir.	5	4	3	2	1
19. Başkalarını etkilemek için kitap okurum.	5	4	3	2	1

Extended Abstract

Reading is a mental process consisting of components such as attention, comprehension, recall, vocalization, interpretation, synthesis, analysis and interpretation (Sever, 2011; Coşkun, 2002). To be successful in reading, physical and mental processes must work together. In addition to physical and mental processes, reading education is also important for reading success. Reading education should be planned for specific purposes and sensitivity to reading education should be shown. It is very important for individuals to acquire reading skills, especially in the information age when we are in.

Attitude is a general feeling or assessment of a person who may be positive or negative to another person, object or subject (Deniz and Tuna, 2006). Many studies show that success in reading skills is closely related to reading attitudes (Balçı, 2013). In order to enable individuals to develop a positive attitude towards reading and then turn it into behaviour, it is necessary to first influence the individuals with various stimuli and then create a positive perception in the mind of the individual against reading. The positive attitude of the individual should be strengthened in order to turn the individual's behaviour into a habit and thus the continuity of the behaviour should be ensured. The habit of reading is the continuity of the individual in reading action, the ability to continue reading according to different opinions and sources, to realize an effective reading process and to evaluate the readings from a critical point of view (Odabaş et al, 2008). Furthermore, the habit of reading is that reading is felt as a need and reading is seen as a part of life (Bircan and Tekin, 1989). Environmental factors as well as personal factors affect the reading process. In the process of acquiring the reading habit of individuals, the effect of family and teacher in childhood, the effect

of teachers and friends in the youth is great (Solmaz, 2018). However, it is not possible for environmental factors to have a positive effect on reading habits without proper physiological and mental status.

Graduated and stratified sampling methods were used to determine the sample. The target population of the study consists of middle school students who are studying at the secondary school level in the 2017-2018 academic year in Turkey. Reach all secondary school students studying in Turkey is not possible. For this reason, in order to provide accessibility, secondary school students in public schools in Malatya city center have been determined as sub-universe. In the scale development process, 4 applications were carried out on different sample groups including exploratory and confirmatory factor analysis, test-retest, equivalent form application.

In order to measure students' reading attitudes and habits, "Reading Attitude and Habit Scale" was developed. In the first stage of scale development, a 5-point Likert-type draft scale with 85 items was created based on the literature on reading attitude and habit. This draft scale was presented to the opinions and evaluations of 12 experts. As a result of the relevant opinions and evaluations, some items were improved and corrected, and 7 items were removed from the scale. In the pre-application, the draft scale consisting of 78 items was applied to 628 students. As a result of the exploratory factor analysis, a decision was made on a two-dimensional scale. As a result of the tests, it was calculated that Cronbach's Alpha value was .89, Spearman-Brown value was .89 and Guttman Split-Half value was .82 for the whole scale. Afterwards, as a result of the test-retest process performed with 119 students, the reliability was found to be .86. As a result of the equivalent form process made by reaching 189 students, the reliability value was found to be .82. As a result of the confirmatory factor analysis conducted with 445 students, the structure reliability was found above .70 and the exploratory factor analysis was confirmed. By looking at the results of exploratory and confirmatory factor analyzes and reliability tests, it is possible to say that "Reading Attitude and Habit Scale" is a valid and reliable scale that can be used to determine students' reading attitudes and habits.

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Hazırlama Süreçlerinin İncelenmesi

Ferhat Öztürk*, Ahmet Işık**


Düzeltilme

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi'nin on üçüncü cildinin yirmi altıncı sayısında yer alan "Öztürk, F. ve Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(26), 513-545" referanslı makalede yazarların ORCID numaraları yanlış yazılmıştır. Yapılan bu hatadan dolayı okuyucularımızdan özür dileriz. Bu düzeltme yazısında yazarların ORCID numaraları aşağıda belirtildiği gibi güncellenmiştir.

A Study on the Processes of Activity Design by Prospective Primary Mathematics Teachers

Erratum

In the article with "Öztürk, F. & Işık, A. (2018). A study on the processes of activity design by prospective primary mathematics teachers. Journal of Bayburt Education Faculty, 13(26), 513-545" citation information which was published in the 26th issue of the 13th volume of Journal of Bayburt Education Faculty, ORCID numbers of the authors are misspelled. We apologize to the readers for the mistake. In this revision, the ORCID numbers of the authors have been updated as stated under.

** Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, ferhatozturk@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2849-8325 

*** Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, isikahmet@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1599-2570 