

Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editors

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assist. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU
Prof. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. Recep ASLANER
Assoc. Prof. Dr. Gülten GENÇ
Assoc. Prof. Dr. Devkan KALECİ

Language Editor

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Design

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergi.park.gov.tr/inujgse>

Abstraned & Indexed in

I2OR
Türk Eğitim indeksi
DRJI
Sobiad
Research Bib
JournalTOCs
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GUZEL, Başkent University-Turkey
Akmatali ALIMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University- Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University-Turkey
Ayperi SIGIRTMAC, Çukurova University-Turkey
Bilal GENC, Inonu University-Turkey
Burhanettin DONMEZ, Inonu University-Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University-Turkey
Dilek INAL, Istanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University-Jordan
Gürer GULSEVIN, Inonu University-Turkey
Halil ISIK, Van Yüzüncü Yıl University-Turkey
Huseyin KIRAN, Pamukkale University-Turkey
Iuliana MARCHIS, Babeş-Bolyai University- Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University -Turkey
Kakoma LUNETTA, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Cukurova University-Turkey
Mesut AYDIN, Inonu University-Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University-Turkey
Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University-Turkey
Murat TUNCER, Fırat University-Turkey
Mustafa BALOGLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, Inonu University-Turkey
Mustafa Serdar KOKSAL, Hacettepe University-Turkey
Nesrin SIS, Inonu University-Turkey
Nevzat BAYRI, Inonu University-Turkey
Olgun Adem KAYA, Inonu University-Turkey
Osman TITREK, Sakarya University-Turkey
Ozan Deniz YALCINKAYA, Dicle University- Turkey
Özcan SEZER, Inonu University-Turkey
Recep DUNDAR, Inonu University-Turkey
Ruhan KARADAG, Adıyaman University - Turkey
Sadegul AKBABA ALTUN, Başkent University-Turkey
Selma YEL, Gazi University-Turkey
Serap NAZLI, Ankara University-Turkey
Sibel KAHRAMAN, Inonu University-Turkey
Songül TAS, Inonu University-Turkey
Songul TUMKAYA, Cukurova University-Turkey
Suleyman DOGAN, Ege University-Turkey
Suleyman Nihat SAD, Inonu University-Turkey
Tuncer CAN, Istanbul University-Turkey
Turan SAGER, Yıldız Technical University-Turkey
Yaşare AKTAS ARNAS, Cukurova University-Turkey
Zaid AL-SHAMMARI, Kuwait University- Kuwait
Zülfü DEMİRTAS, Fırat University-Turkey



İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

- Ortaokul Öğrencilerinde Öğretmene Güven ile Okul Yaşam Doyumu
Trust in Teacher and School Life Satisfaction: A Research on Secondary School
Students
Özge SARAY, Niyazi ÖZER 1-13
- Ortaokul Öğrencilerinin Basınç Konusu ile İlgili Bilgilerini Ölçmeye Yönelik Bir
Başarı Testinin Geliştirilmesi
*Development of an Instrument Measuring Middle School Students'
Achievement of Pressure*
Seçil BOZ, Hasan ÖZCAN, Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN 14-29
- Analysing University Prep Class Students' Views About Assignments Given
Within the Context of English Courses
*Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersi Kapsamında Verilen
Ödevlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*
Yasin TURAN, Kemal DURUHAN 30-55
- Evaluation of the Teaching Practice Course According to the Opinions of the
Teacher Candidates (Example of Dicle University)
*Mobil Tasarım Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi Örneği)*
Arzu EKİN, Ezlam SUSAM 56-71
- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulamalarına İlişkin Katılımcı
Görüşlerin İncelenmesi
*Examination of Participant Views on Out-of-Class Practices of Project-Based
Learning Approach*
Sare EVCİMİK 72-81



Trust in Teacher and School Life Satisfaction: A Research on Secondary School Students

Özge SARAY

Ministry of National Education, Malatya-Türkiye

Niyazi ÖZER

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 14.10.2022

Accepted: 20.12.2022

Published Online: 05.04.2023

Keywords

Trust in teachers
School Life Satisfaction
Secondary School Students



DOI: 10.29129/inujgse.1188967

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the relationship between secondary school students' trust in their teachers and their school life satisfaction. It was also aimed to examine trust in teacher and school life satisfaction differ according to gender and grade level variables.

Design & Methodology: The sample of the research consisted of 577 students attending state schools located in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2021-2022 academic year. The participants were selected using stratified sampling method "Trust in teacher scale" and "Multi-dimensional Student Life Satisfaction Scale" were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics, one-way analysis of variance, t-test for independent samples and simple linear regression analysis were used in the analysis of the findings.

Findings: As a result of the analyzes, it was determined that students' trust in teachers and school life satisfaction levels did not differ significantly according to the gender variable. Considering grade level variable, it was determined that as grade level increase students trust in their teachers and their school life satisfaction decrease. Finally, as a result of the regression analysis it was determined that trust in teachers explained approximately 37.8% of the variance in school life satisfaction.

Implications & Suggestions: As a result of the research, it was determined that trust in the teacher is a variable that has significant effects on students' school life satisfaction. Therefore, it can be suggested that school administrators who want to increase students' school life satisfaction should plan activities that will contribute to the quality of teacher-student relations.

Ortaokul Öğrencilerinde Öğretmene Güven ile Okul Yaşam Doyumu

Özge SARAY

Ministry of National Education, Malatya-Türkiye

Niyazi ÖZER

İnönü University, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 14.10.2022
Kabul: 20.12.2022
Online Yayın: 05.04.2023

Anahtar Sözcükler

Öğretmene Güven
Okul Yaşam Doyumu
Ortaokul Öğrencileri



DOI: 10.29129/inujse.1188967

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine duydukları güven ile okul yaşam doyumları arasındaki ilişkileri belirlemek ve öğretmene güven ile okul yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Yöntem: Araştırmanın örneklemi 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde öğrenim gören tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 577 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmene Güven Ölçeği" ile "Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Bulguların analizinde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi, bağımsız örneklemler için t-testi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Analizler sonucunda öğrencilerin öğretmene güvenleri ve okul yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analizlerde, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenlerinin ve okul yaşam doyumlarının azaldığı belirlenmiştir. Son olarak yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmene güvenin okul yaşam doyumuna ilişkin varyansın yaklaşık olarak %37,8'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda öğretmene güvenin, öğrencilerin okul yaşam doyumunu üzerinde önemli etkileri olan bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okul yaşam doyumlarını artırmak isteyen okul yöneticilerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğine katkı sağlayacak etkinlikler planlaması önerilebilir.

GİRİŞ

Güven herkes tarafından sıklıkla kullanılan bir kavram olmasına karşın, kişisel, örgütsel ya da toplumsal boyutları olması nedeniyle güven ile ilgili kesin bir tanım yapmak mümkün değildir. Yeni kurulan bir şirkete güvenmek ile yeni açılan bir okula güvenmek arasında önemli farklılıklar olduğu gibi, şirket çalışanlarına güvenmek ile okulda görev yapan öğretmenlere güvenmek arasında da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kişiye, kuruma ya da nesneye duyulan güven konusunda yıllardır birçok disiplinde çalışmalar yapılmış olmasına karşın güvenin en iyi tanımı konusunda fikir birliğinden söz etmek güçtür (Hoy, Tschannen-Moran, 1999; Walker, Noonan ve Kutsyuruba, 2011). McAllister'a göre (1995) güven kişinin karşısındakinin davranışlarına, sözlerine, kararlarına ne ölçüde güvendiği ve bunlara göre nasıl hareket etmesi gerektiğini belirlemesidir. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) güveni herhangi bir kişi veya grubun, karşı tarafın dürüst, çalışkan, yardımsever olduğu konusunda savunmasız kalma isteği olarak tanımlanmıştır. Güven, insanlara emniyette oldukları duygusu veren insanları bir arada tutan bu açıdan insan ilişkileri için önemli bir olgudur (Ünsal, 2004). Güven, iş birliği ve kişilerarası bağlılık gerektiren sosyal durumların temel özelliğidir (Johnson George ve Swap, 1982). Güvenin olduğu ortamlarda bilgi paylaşımının yoğun olduğu, kişilerarası ilişkilerin arttığı, iş birliğinin geliştiği problem ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği görülmektedir (Six, 2005). Benzer şekilde birine güvendiğimiz zaman karşındaki kişinin bizim için yararlı eylemlerde bulunma olasılığının artacağına inandığımızdan onunla iş birliğinde bulunma isteğimizin de artacağı söylenebilir (Baier, 1986; Gambette, 2008).

Güven sadece bireylerin değil aynı zamanda örgütlerin davranışlarını da etkilediği için oldukça önemlidir (Özer, Dönmez ve Atik, 2016). Örgütler içindeki ilişkiler sürekli. Güven örgütlerde belirsizliği azalttığı gibi örgüt içinde düzeni sağlamaya da yardımcı olur (Hoy, Tschannen-Moran, 1999). Bu nedenle pek çok araştırmacı örgütlerde başarıya ulaşmak için güvenin önemini vurgulamıştır (Six, 2005). Güvene dayalı ilişkilerin olduğu örgütlerde çalışanların, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek konusunda daha istekli oldukları ve örgütte kendilerini daha rahat hissettikleri belirtilmektedir (Akin ve Orman, 2015). Buna karşın güvenin azaldığı ortamlarda insanlar karşısındakilere karşı kendilerini korumaya mecbur hissederler (Hoy, Tschannen-Moran, 1999). Çalışma ortamında güvensizlik duygusu sadece kişiyi rahatsız etmekle kalmaz aynı zamanda verimliliğin ve motivasyonun zarar görmesine neden olur (Walker, Noonan ve Kutsyuruba, 2011). Örgütlerde güven düzeyi düştüğü zaman örgüt içinde iletişim sorunları yaşanmakta, bu durum strese ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Şüphenin ve belirsizliğin hâkim olduğu örgütlerde yenileşmenin, değişimin sağlanması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için de kişisel ve örgütsel ilişkilerin güven temelinde oluşturulması gerekmektedir (Six, 2005).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı olarak yürütüldüğü sosyal örgütler (Atik ve Özer, 2020) olan okulların temel girdisi ve çıktısı insan olduğundan, kişiler arası ilişkiler okulların örgütsel işleyişinde önemli rol oynar. Bu bağlamda ilişkilerin güvене dayalı olmasının, okula bağlılığı arttıracak ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı ileri sürülebilir (Akin ve Orman, 2015). Okullarda eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesinin ve örgütsel gelişmenin sağlanmasının en etkili yöntemi paydaşlar arasındaki iş birliğinin sağlanması ve artırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında iş birliği ve gelişme açısından okullarda olumlu ve sıcak ilişkilerin sağlanması ve sürdürülmesi gerekir. Okul ortamındaki güven düzeyi okuldaki paydaşlarının ilişkilerin niteliğinin en iyi göstergesidir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Diğer örgütlerde olduğu gibi okul içindeki güven düzeyi okuldaki paydaşların ortak karar verme düzeyleriyle orantılıdır. Güven düzeyi yüksekse karar verme düzeyi dolayısıyla okulun amaçlarına ulaşabilme düzeyleri de yüksektir (King, 1996). Dolayısıyla okuldaki tüm paydaşlar arasındaki güven ilişkisi sağlanmadan okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öğrenci başarısının artmasının güç olacağı söylenebilir (Özer ve Tül, 2014). Eğitim ortamındaki güven ilişkisi okul örgütünde dört alanda önemli rol oynar. Bunlar liderlik etme, kişilerarası ilişkilerde köprü kurma, öğrenme ve öğretme

alanlarıdır. Bu alanlarda yeterli olan okulların başarıya ulaşma düzeylerinin yüksek olması beklenir. Bu açıdan bakıldığında okul örgütünde güvenin sadece okulun amaçlarını gerçekleştirme de değil aynı zamanda eğitimin mükemmelleşmesine de katkıda bulunacağı söylenebilir (Van Maele, Van Houtte ve Forsyth, 2014).

Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinde Güven

Okullarda öğretmenler öncelikli olarak öğrencileri eğitme görevini yürütürler (Van Maele, Van Houtte ve Forsyth, 2014). Öğretmenler okul ve aile arasındaki iletişimi sağlayan ögedir ve öğrenciler öğretmenleri ile her gün iletişim halindedir (Goddard, Tschannen -Moran ve Hoy, 2001). Bu açıdan bakıldığında okul örgütünde öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin incelenmesinde öğretmene duyulan güvenin önemli rol oynadığı söylenebilir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006).

Öğretmenlerine güven duyan öğrencilerin iş birliği yapma ve öğretim hedeflerini gerçekleştirme konusunda daha istekli olacakları söylenebilir (Mitchel, Kensler ve Tschannen-Moran, 2018). Öğrencilerin öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışması, öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar. Öğretmenine karşı güven duyan, öğretmeni tarafından kendisine inanıldığını hisseden öğrenci potansiyelini ortaya çıkarmaya daha istekli olur ve daha fazla öğrenme çabası içerisine girer (Barlow, 2001, s. 1). Ayrıca güven ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenmenin gerçekleşmesi güvene bağlıdır. (Nooteboom ve Six, 2003, s. 12; Özer ve Atik, 2014). Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi akışı güven ile sağlanabilir (Adams, 2014). Güven düzeyinin yüksek olduğu okul örgütlerinde öğrenme düzeyinin de olumlu gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir (Bryk ve Schneider, 2003). Güven iş birliğini artırır ve bu da öğrencilerin derslere olan ilgilerinin artmasına ve problemlerini daha rahat çözmelerine olanak sağlar (Atik ve Özer, 2020). Benzer şekilde öğretmenine güven duymayan öğrencilerin öğrenme sürecine dair ilgilerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Ennis ve McCauley, 2002). Öğrencilerin algıladıkları güven düzeyi öğrencilerin okula ilişkin davranışlarını etkilediği gibi akademik başarı üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Durnford, 2010). Öğrencilerin okula dair güvenleri, akademik yeterlilik ve okulla özdeşleşme eğilimleri ile ilişkilidir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011). Öğrenci ve öğretmen arasındaki güven ilişkisi öğrencinin kendisini okula ait hissedip hissetmemesi, okulu kendisi için önemli bir yer olarak görüp görmemesi gibi okula ilişkin beklentilerini etkileyebilir. Bu beklentiler de öğrencinin okuldaki başarısı üzerinde etkiye sahiptir (Tschannen- Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013). Güven eğitim kurumlarında aynı zamanda olumsuz davranışlar yaşama olasılığını da azaltır. Öğretmenlere güven duyulan okullarda öğrencilerin olumsuz davranışları bildirme konusunda daha istekli oldukları belirtilmektedir. Bu durum ise okulların daha güvenli hale gelmesine olanak sağlar (Mitchel, Kensler ve Tschannen-Moran, 2018). Buna karşın güvenin sınırlı olduğu eğitim ortamlarında ise okuldan uzaklaştırma, disiplin cezaları ya da not gibi araçlar kullanılarak okul, öğretmen ve toplum arasındaki sözleşmelerin yerine getirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Ennis ve McCauley, 2002).

Okul Yaşam Doyumu

Bireyin aile, arkadaşlık, topluluk ve benlik gibi alanlara ilişkin yapılan tüm bilişsel değerlendirmeleri yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır (Çivitçi, 2007; Huebner, 1991). Yaşam doyumu bireyin yaşam kalitesinin etkileyen önemli bileşenlerden biridir bu açıdan özellikle gençlerde yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalarda en çok yer alan kavramlardan biridir (Suldo, Riley, Shaffer, 2006, s. 568). Yaşam doyumu bireyin ruhsal olduğu kadar fiziksel sağlığını da etkilediğinden özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin yaşam doyum düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırılması önemlidir (Oral ve Karababa, 2020, s. 54). Ergenlerin yaşam doyumlarının yüksek olması, her açıdan gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı için hayatlarından genel olarak daha mutlu olmalarına ve ilerdeki yaşantılarında da bu etkiyi devam ettirmelerine olanak sağlamaktadır (Çivitçi ve Topbaşoğlu, 2015). Yaşam doyumu aynı zamanda bireyin amaçlarına ulaşabilme düzeyini de etkiler (Gülaçtı ve Çiftçi, 2018). Huebner'e göre (1991); yüksek

düzeyde yaşam doyumuna sahip öğrenciler, hayatlarının kontrolünün kendi ellerinde olduğuna inanırlar ve kendilerine dair yüksek benlik algısına sahiptirler. Düşük yaşam doyumuna sahip öğrenciler ise hayatlarının sorumlusu olarak dış etkenleri görürler, kendileri hakkında olumsuz düşünmeye meyillidirler ve kaygı düzeyleri yüksektir.

Okullar öğrencinin gelişimlerini devam ettirmelerinde önemli rol üstlenmektedir. Okul yaşam doymu, genel yaşam doyumuna paralel olarak okul yaşamının niteliğine ilişkin bilişsel bir değerlendirmedir (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003). Okul yaşamına ilişkin memnuniyetinin genel yaşam doyum düzeyini etkilemektedir. Bir öğrenci vaktinin büyük bir kısmını okulda ve öğretmenleri ile iletişim halinde geçirir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencinin öğretmenleri ile iletişimi hem okul doyumunu hem de genel yaşam doyumunu etkileyen önemli bir etkidir (Suldo, Riley, Shaffer, 2006). Öğrencinin öğretmeniyle kurduğu bağ ile yaşam doyum düzeylerinin ilişkili olduğu yapılan araştırmalarda gözlemlenmiştir (Özdemir ve Koruklu, 2013). Öğretmenleri ile anlamlı vakit geçiren öğrencilerin okula yönelik tutumlarının olumlu olması beklenir (Doğan ve Çelik, 2014). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için öğretmenler önemli birer otorite kaynağı olarak görülür. Furrer ve Skinner (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmenleri tarafından takdir edilen öğrencilerin sınıfta daha fazla etkinliklere katıldıkları ve daha mutlu oldukları, buna karşın öğretmeni tarafından önemsenmediğini düşünen öğrencilerin sınıf ortamında daha fazla sıkıldıkları, mutsuzluk ve öfke yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen desteği ve okul yaşam doymu, öğrencilerin akademik başarılarını da etkileyen önemli etkenlerdir (Suldo, Riley, Shaffer, 2006). Yaşam doyum düzeyleri yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla okula ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu ve not ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirten bazı araştırmalar vardır (Örn. Gilman ve Huebner, 2006). İlgili literatürde öğrencilerin genel yaşam doyum düzeylerini inceleyen çokça araştırma bulunmasına rağmen, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve bu algı üzerinde etkili olabilecek öğretmen desteği konusunda sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle bu araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ve okul yaşam doyumlarının düzeyini belirlemektir. Araştırmada öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada son olarak öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde güven kavramı ile ilgili pek çok araştırma yapılmasına karşın çoğunun yönetici ve öğretmen bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir. Buna karşın öğrencinin öğretmene güven düzeyi ile ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Özer ve Tül, 2014). Yaşam doymu ile ilgili çalışmaların çoğunda da genel yaşam doymu kavramı üzerinde durulmuş, öğrenciler açısından okul yaşam doymu ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Çivitçi, 2009). Ulusal alinyazında ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güven ve okul yaşam doymu düzeylerini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın öğretmene güven ve okul yaşam doymu ile ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Desen

Araştırma modellerinin tercihinde etkili olan en önemli değişken araştırmanın amacıdır. Bu araştırmada üç farklı amaç benimsenmiştir. Araştırmada öncelikli olarak öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyum düzeylerini belirlemek istenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir. Araştırmada son olarak öğretmene güven ile okul yaşam doyum arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma betimsel, ilişkisel ve nedensel-karşılaştırmalı desenlerin bir arada kullanıldığı nicel bir araştırma niteliğindedir. Betimsel desen araştırmalarında var olan durum bağımsız değişkenlerin etkisine bakılmaksızın tüm ayrıntılarıyla tanımlanmaya çalışılır (Can, 2020; Karakaya, 2014). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalar bir durumun oluşmasına neden olan etkenlerin belirlenmesine, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında hangisinin sebep, hangisinin sonuç olduğunun belirlenmesine olanak sağlayan araştırmalardır (Karakaya, 2014). İlişkisel desene sahip araştırmalarda ise değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2020).

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde öğrenim gören 34233 öğrenciden oluşurken, örnekleme ise bu okullardan tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 577 öğrenciden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yönteminde evren öncelikli olarak alt gruplara(tabaka) bölünür ve sonra bu tabakalar arasından rastgele seçim yöntemi ile örnek alınarak örneklem oluşturulur. Tabakalı örnekleme yöntemi oluşturulan homojen gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlar (Şahin, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada örneklem alma sürecinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri tabaka olarak alınmıştır. Önce evrendeki öğrencilerin sınıflara göre dağılımı tespit edilmiş, sonrasında ise bu dağılımın oransal olarak örnekleme de korunmasına özen gösterilmiştir. Tablo 1’de örnekleme yer alan öğrencilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Yer Alan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	303	52.5
	Erkek	274	47.5
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	127	22.0
	6. sınıf	151	26.2
	7. sınıf	127	22.0
	8. sınıf	172	29.8
Toplam		577	100

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya 303 kız, 274 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %22’si (n=127) 5. sınıf, %26,2’si (n=151) 6. sınıf, %22’si (n=127) 7. sınıf ve %29,8’i (n=172) ise 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine güvenleri ile okul yaşam doyum düzeylerini belirlemek amacı ile öğrencilere *Öğretmene Güven Ölçeği* ile *Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği* uygulanmıştır. İki ölçeğe ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmene Güven Ölçeği

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine duydukları güven düzeyini belirlemek amacı ile orijinal formu Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmene Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Özer ve Tül (2014)

ölçeğin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Ölçekte yer alan 13 madde beşli Likert türü derecelendirme yapılmıştır. Geçerlilik çalışmaları için yapılan AFA sonucunda bir madde ortaokul ve lise öğrencileri örnekleminde düşük faktör yükü nedeniyle elenmiş ve kalan 12 madde ölçekte kullanılmıştır. Hem ortaokul hem de lise örnekleminde ölçeklerde yer alan faktör yüklerinin “.515” ile “.768” arasında değiştiği belirtilmiştir. Faktör ortak varyanslarının ise hem ortaokul hem de lise örnekleminde “.321” ile “.590” arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ortaokul ve lise örnekleminde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaokul ve lise örneklemelerinin ikisinin de yüksek düzeyde yapı geçerliliğine sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçekte güvenilirlik analizi için yapılan Cronbach Alpha testi sonucunda ortaokuldaki örneklem için katsayı “.88”, lisedeki örneklem için katsayı “.90” olarak hesaplanmıştır ve hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: “Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar”, “Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.”, “Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka(ilgi) gösterirler.”

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşamına ilişkin doyumlarının belirlenmesi amacı ile orijinalini Huebner (1994)'in geliştirdiği Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlamasını Çivitçi (2007) yapmıştır. Ölçeğin orijinal formu beş boyut ve 40 maddeden oluşmakta olup maddelerin her biri “hiçbir zaman” (1) ve “her zaman” (4) aralığında değişen dörtlü Likert ölçek tipine göre derecelendirilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda 4 madde analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 36 maddenin faktör yüklerinin .34 ve .81 aralığında değiştiği ve beş faktörün birlikte toplam varyansın %44,50'sini açıkladığı belirtilmiştir. Ölçekte güvenilirlik analizi için yapılan Cronbach Alpha testi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı okul alt ölçeği için .76 bulunmuştur, ölçekte test-tekrar güvenilirlik katsayısı ise okul alt ölçeği için .81 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin sadece okul yaşam doyumunu alt boyutu olan 8 maddesi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: “Okul etkinliklerinden hoşlanırım.”, “Okul ilgi çekici bir yer.”, “Okulda kendimi kötü hissediyorum.”.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle veri seti içerisinde eksik ve hatalı olan veri olup olmadığı incelenmiştir. Sonrasında ise elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normalliği için yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmene güven ve yaşam doyum düzeylerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyum algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni açısından fark olup olmadığını incelemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde elde edilen bulgular sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı durumlar için gruplar arası farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Son olarak öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin okul yaşam doyumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizler için anlamlılık düzeyi .05 alınarak bulgular değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Öğretmene Güven ve Okul Yaşam Doyumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Öğretmene Güven ve Okul Yaşam Doyum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x} *	Ss
Öğretmene Güven	12	12	60	47.41 (3.95)	10.42
Okul Yaşam Doyumu	8	8	32	24.15 (3.02)	5.40

* Parantez içindeki değerler Öğretmene Güven için 5’li likert ve Okul Yaşam Doyumu için 4’lü likert üzerinden alınan ortalama puanları göstermektedir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde katılımcıların öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanların 12 ile 60 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik

ortalamasının $\bar{x}=47.41$ ($ss=10.42$) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların puanlarının aritmetik ortalamasının beşli likert üzerinden karşılığı 3.95'tir. Bu verilere dayanarak öğrencilerin öğretmenlerine güvenlerinin çoğunlukla düzeyine yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okul yaşam doyum puanları incelendiğinde ise puanların 8 ile 32 arasında değiştiği, puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}=24.15$ ($ss=5.40$) olduğu görülmektedir. Bu puanın dörtlü likert üzerinden karşılığı 3.02'dir. Bu bulguya göre öğrencilerin okul yaşam doyumlarının orta düzeyinin üzerinde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmene Güven ve Okul Yaşam Doyum Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Öğretmene Güven	Kız	303	47.05	10.33	-.892	575	.37
	Erkek	274	47.82	10.52			
Okul Yaşam Doyumu	Kız	303	24.27	5.41	.561	575	.58
	Erkek	274	24.01	5.39			

* $p < .05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin hem öğretmene güvenleri ($t_{(575)} = -.892$, $p = .37$) hem de okul yaşam doyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(575)} = .561$, $p = .58$). Bu bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin öğretmene güvenlerinin benzer düzeyde olduğu, yine okul yaşam doyumlarının kız ve erkek öğrenciler için benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre öğretmene güven ve okul yaşam doymu açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmene güvenlerinin ve okul yaşam doyumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacı ile Scheffe testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Öğretmene Güven ve Okul Yaşam Doyum Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	Ss	sd	F	p	Fark
Öğretmene Güven	5. Sınıf	127	51.27	7.88	3	31.442	.00	5>8 6>8 7>8
	6. Sınıf	151	49.86	8.37	573			
	7. Sınıf	127	48.57	10.27	576			
	8. Sınıf	172	41.57	11.35				
Okul Yaşam Doyumu	5. Sınıf	127	26.79	4.21	3	30.176	.00	5>6 5>7 5>8 6>8
	6. Sınıf	151	24.86	4.75	573			
	7. Sınıf	127	24.41	5.53	576			
	8. Sınıf	172	21.38	5.42				

* $p < .05$

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğretmene güven sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=31.442$, $p=.00$). Oluşan bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını tespit etmek üzere yapılan Scheffe testine göre 8. Sınıf ($\bar{x}=41.57$) öğrencilerinin öğretmene güven düzeyleri 5. sınıf ($\bar{x}=51.27$), 6. sınıf ($\bar{x}=49.86$) ve 7. sınıf ($\bar{x}=48.57$) öğrencilerine göre daha düşüktür. Benzer biçimde okul yaşam doyum düzeyi de sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=30.176$, $p=.00$). Scheffe testi sonuçlarına göre 5. sınıf ($\bar{x}=26.79$)

öğrencilerinin 6. sınıf ($\bar{x}=24.86$), 7. sınıf ($\bar{x}=24.41$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=21.38$) öğrencilerine göre okul yaşam doyumları daha yüksektir. Bu bulgulara göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin hem öğretmene güvenlerinin hem de okul yaşam doyum düzeylerinin azaldığı söylenebilir. 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına hazırlandıkları ve okullarından mezun olup yeni bir öğretim kademesine geçiş yapacakları göz önünde bulundurulduğunda öğretmene güvenlerinin ve okula ilişkin yaşam doyum düzeylerinin azalması beklenebilir. Yeni bir öğretim kademesine geçiş yapmış 5.sınıf öğrencilerinin öğretmene güvenmeleri ve okul yaşam doyumlarının yüksek olması da beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu sonuç öğrencilerin heyecanla kayıt yaptırdıkları okullarında aradıklarını bulamadıklarını, yani okul yaşamına ilişkin beklentilerini karşılayamadıklarını da göstermektedir.

Okul Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmenlerine güvenlerinin okul yaşam doyum düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacı ile basit regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Analiz

Değişken	B	Standard	β	t	p
(Sabit)	9.041	.827		10.927	.00
Öğretmene Güven	.319	.017	.615	18.691	.00

R=.615, R²=.378

Tablo 5'te yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmene güven ile okul yaşam doymu arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.615$) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmene güvenin okul yaşam doymununun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmene güven, okul yaşam doymuna ait toplam varyansın yaklaşık %37.8'ini açıklamaktadır. Bu bulgulara göre öğrencinin okul yaşamlarında ilişkin doyumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilk olarak ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ve okul yaşam doyumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada buna ek olarak öğrencilerin öğretmene güvenleri ve okul yaşam doyumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puan beşli likert ölçeği üzerinden 3.95'tir. Öğrencilerin öğretmene güvenleri "bazen" ve "çoğunlukla" aralığındadır. DüNDAR (2018) öğrencilerin öğretmene güven düzeylerini ölçmek amacıyla yaptığı araştırmasında bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin öğretmen güven ölçeğinden aldıkları toplam puanı beşli likert ölçeği üzerinden 3.59 olarak hesaplamıştır. Araştırmada öğrencilerin okul yaşam doymu puanları dörtlü likert ölçeğine göre 3.02 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yaşam doyumlarının "sık sık" ve "her zaman" aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Ersoy (2020) ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam doyumlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin okul yaşam doymu puanlarını 2.76 olarak gözlemlemiş ve okul yaşam doyumlarının "bazen" ve "sık sık" aralığında olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmene güven ve okul yaşam doyumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alinyazında öğretmene güven ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan bazı çalışmalarda (DüNDAR, 2018; ÖZER, DÖNMEZ ve ATIK, 2016) kız öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın bazı araştırma sonuçları da bu araştırma ile paralel olarak okul yaşam doymunun cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Örneğin KARAHİSAR (2015) Ankara il merkezinde ortaokula devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada okul yaşam doymunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit edilmiştir. Benzer şekilde ALSAÇ (2019) 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okul doymu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark tespit etmemiştir. Ancak kız öğrencilerin okul yaşam doyumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (ÇAM ve ARTAR, 2014; ÇİVİTÇİ, 2009; ERSOY, 2020; GÜLAÇTI ve ÇİFTÇİ, 2018).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin öğretmene güvenleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 8. sınıf öğrencilerinin öğretmene güvenleri 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Bulgulara dayanarak sınıf düzeyi arttıkça öğretmene güvenin azaldığı söylenebilir. Alinyazında daha önce

yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Dündar (2018) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin 11 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerine göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Mitchell, Kensler ve Tschannen-Moran (2018) tarafından yapılan araştırmada da sınıf düzeyi arttıkça öğretmene güvenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özer, Dönmez ve Atik (2016) araştırmalarında lise öğrencileri için sınıf düzeyi arttıkça öğretmene ve okul müdürüne duyulan güvenin arttığını buna karşın ortaokul öğrencileri için sınıf düzeyi arttıkça öğretmene ve okul müdürüne duyulan güvenin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada sınıf düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin okul yaşam doyum düzeylerini incelemek üzere yapılan analizler sonucunda, sınıf düzeyi arttıkça okul yaşam doyum düzeyinin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çivitçi (2009) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin genel yaşam doyumlarını farklı boyutları ile incelemiş ve sınıf düzeyi arttıkça okul yaşam doyumunun azaldığını belirlemiştir. Çam ve Artar (2014) ortaokulda öğrenim gören ergenlerin yaşam doyum düzeylerini farklı okul türleri değişkenlerine göre incelemiş ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin hem öğretmene güven hem de okul yaşam doyum düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak ortaokul kademesinde özellikle 8. sınıf öğrencilerine yönelik rehberlik faaliyetlerine ağırlık verilebilir. Çünkü ortaokul son sınıf öğrencilerinin öğretmene ve okula ilişkin güvenlerinin azalmasının nedenlerinden biri yaşanan lise yerleştirme sınavı kaygısıdır. Bu dönemdeki öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılmasının yanında, sınav hazırlık amacıyla yapılacak deneme sınavları, kurs ve etüt çalışmaları da öğrencilerin okul yaşam doyumunu üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği gibi öğretmen-öğrenci ilişkilerine de katkı sağlayabilir. Yine bu sınıftaki öğrencilerin sınav kaygısı nedeniyle daha fazla devamsızlık yaptıkları bilinmektedir. Bu bağlamda okulların fiziki şartları iyileştirilmesi, spor salonları, etüd salonları, kütüphane gibi sınava hazırlık amacıyla kullanılacak alanların oluşturulması öğrencinin okulda verimli zaman geçirmesine ve yaşam doyumunu artırmasına katkı sunabilir.

Öğrencilerin öğretmenlerine güvenleriyle okul yaşam doyum düzeyleri arasında bir ilişkiyi incelemek için yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmene güvenin okul yaşam doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu ve okul yaşam doyumuna ilişkin varyansın yaklaşık %37,8'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmene güvenin, öğrencilerin okul yaşam doyumunu etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okul yaşam doyumlarının artırılması açısından öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenin davranışlarında dürüst, tarafsız adil ve tutarlı olması öğrencinin güven duygusunu koruyup geliştirmesi için dikkate alınması gereken unsurlardır. Bu amaçla öğretmen-öğrenci iş birliğini ve etkileşimini geliştirme konusunda okulda çalışmalar yapılabilir. Örneğin öğretmen ve öğrencilerin daha sıcak ve olumlu etkileşim kurmalarına olanak tanıyan okul dışı sosyal etkinlikler (okul gezileri, piknik, sportif turnuvalar vb.) düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C.M. (2014). Collective student trust: a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly* 50(1), 135-159. doi: [10.1177/0013161X13488596](https://doi.org/10.1177/0013161X13488596)
- Adams, C. ve Forsyth, P. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. W. K. Hoy & M. F. DiPaola (Ed.), *Studies in school improvement* (s. 263-279). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Akın, U. ve Orman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies* 2(2), 92-102.
- Alsaç, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul
- Atik, S. ve Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim* 2020, 45(202), 441-458, doi:[10.15390/EB.2020.8500](https://doi.org/10.15390/EB.2020.8500)
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260

- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. ve Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206.
- Barlow, V. E. (2001, June). Trust and the Principalship. *Unpublished manuscript, University of Calgary, BC. Retrieved August, 19, 2003. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.6498&rep=rep1&type=pdf>* adresinden edinilmiştir.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership* 40-44
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (9. baskı) *Ankara: Pegem Akademi.*
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23, 132-156.
- Çam, Z. ve Artar, (2014) M. Ergenlikte yaşam doymu: Okul türleri bağlamında bir inceleme *Anemon MŞÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1), 23-46 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/1833/22329> adresinden edinilmiştir.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doymu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 51-60.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doymu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Çivitçi, A. ve Topbaşoğlu, T. (2015). Akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doymuları üzerindeki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi* 1(16), 13-29 <https://doi.org/10.12984/eed.56560> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, U. ve Çelik, E. (2014). Examining the factors contributing to students' life satisfaction *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2121-2128 doi: 10.12738/estp.2014.6.2058
- Durnford, V. L. (2010). An examination of teacher-student trust in middle school classrooms. *Open Access Dissertations*, 162. https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=open_access_dissertations adresinden edinilmiştir.
- Dündar, N. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri ve öğretmene güven algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ennis, C. D., & McCauley, M.T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 149-172.
- Ersoy, E. (2020). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doymu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gambetta, D. (2008). Can we trust trust? D. Gambetta (Ed.) *Trust: Making and breaking cooperative relations*. (ss.213-237) Great Britain by T.J. Press Ltd.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gülaçtı, F. ve Çiftçi, Z. (2018). Öğrencilerin yaşam doymu, memnuniyet ve merhamet düzeylerinin incelenmesi. *Değişen Dünyada Eğitim*, 500-506.

- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly*, 6(2), 103-111.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149-158.
- Johnson George, C. & Swap, W. (1982). Measurement of specific interpersonal trust: construction and validation of a scale to assess trust in a specific other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1306-1317.
- Karababa, A. Oral, T. ve Özgüngör, S. (2019). Ergenlerde ebeveyne bağlanma ile okul yaşam doyumu arasındaki ilişkide amaç yöneliminin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim 2019*, 44(200), 191-203.
- Karahisar, S. (2015). *Ortaokul 3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların ve annelerinin algıladıkları aile işlevlerinin karşılaştırılması ve çocukların yaşam doyumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A.Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.57-83).Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (36.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- King, S. D. (1996). *Trust and shared governance: a qualitative approach at the middle school level*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Faculty of the Graduate School, Marquette University, Milwaukee-Wisconsin.
- McAllister, D.J. (1995). Affect and cognition based trust as foundations of interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38: 24–59.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school, *International Journal of Leadership in Education*.
- Nooteboom, B., and Six, F. (Eds.). (2003). *The trust process in organizations: Empirical studies of the determinants and the process of trust development*. Edward Elgar Publishing.
- Oral, T., Karababa, A. (2020) Attachment to parents as a predictor of multidimensional life satisfaction among adolescents. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 53-66.
- Özdemir, Y., Koruklu, N., (2013). İlk Ergenlikte Ana-Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. *Elementary Education Online*, 12(3), 836-848.
- Özer, N., Atik, S. (2014) Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* (40)15, 87-106.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özer, N., Dönmez, B. Atik, S. (2016) Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (40)1, 259-280.
- Özer, N. ve Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 105-119.
- Six, F. (2005). *The trouble with trust: the dynamics of interpersonal trust building*. cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A.Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.11-130).Ankara: Anı Yayıncılık
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., and Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism:A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Ünsal, P. (2004). Örgütsel Ortamlarda Güven Algısı. *Türk Psikoloji Yazıları*,7 (14), 23-48

- Van Maele, D., Van Houtte, M. & Forsyth, P. B. (2014). Trust as a matter of equity and excellence in education, In Van Maele, D., Forsyth, P. B. & Van Houtte, M. (Eds.) Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging (pp. 1–36) . Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_1
- Walker, K., Kutsyuruba, B., & Noonan, B (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471–494.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Development of an Instrument Measuring Middle School Students' Achievement of Pressure

Seçil BOZ

Aksaray University, Aksaray-Turkey

Hasan ÖZCAN

Aksaray University, Aksaray-Turkey

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN

Balıkesir University, Balıkesir-Turkey

Article History

Submitted: 21.09.2022

Accepted: 23.03.2023

Published Online: 05.04.2023

Keywords

Pressure
Achievement test
Test development

Abstract

Purpose: This study aims to develop a valid and reliable achievement test for measuring pressure.

Design & Methodology: Eighty seventh-grade students constitute the sample of the study. A convenience sampling strategy was used in the selecting of the participants. In the first stage of the research, the objectives were determined, and then an item pool of 30 items was created. The content validity of the test was established with the help of specification table. In the selection of questions, exams and objective comprehension tests administered by the Ministry of National Education in the past years were used. In the pilot study, the test was administered to 20 students and two items were deleted based on pilot study data. After the actual implementation of the achievement test, overall test difficulty, overall test discrimination, item difficulty, and item discrimination values were calculated.

Findings: The overall test difficulty value was .56, the overall test discrimination value was .47, and the KR-20 internal consistency coefficient was calculated to be .85. Five items were removed from the test based on the item difficulty and item discrimination values. As a result of the study, a valid and reliable test consisting of 23 multiple-choice questions was obtained.

Implications & Suggestions: The developed achievement test can be used by researchers and science teachers to measure students' conceptual understanding of pressure.



Ortaokul Öğrencilerinin Basınç Konusu ile İlgili Bilgilerini Ölçmeye Yönelik Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi

Seçil BOZ

Aksaray Üniversitesi, Aksaray-Turkey

Hasan ÖZCAN

Aksaray Üniversitesi, Aksaray-Turkey

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN

Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir-Turkey

Makale Geçmişi

Geliş:21.09.2022

Kabul: 23.03.2023

Online Yayın: 05.04.2023

Anahtar Sözcükler

Basınç
Başarı testi
Test geliştirme



DOI:10.29129/inujse.1178479

Öz

Amaç: Bu araştırma ile basınç konusuna yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 80 öğrenci, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem seçimi uygun örnekleme yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında kazanımlar belirlenmiş, ardından belirtke tablosuyla kapsam geçerliğini sağlayacak 30 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların seçiminde geçmiş yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmış sınavlardan ve kazanım kavrama testlerinden yararlanılmıştır. Pilot olarak 20 öğrenciye uygulanan testten iki maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Başarı testinin asıl uygulanmasından sonra ortalama güçlük, ortalama ayırt edicilik, madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular: Testin ortalama güçlük değeri 0,56, ortalama ayırt edicilik değeri 0,47, KR-20 iç tutarlık katsayısı ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerine bakılarak beş madde daha testten çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda 23 çoktan seçmeli sorudan oluşan geçerli ve güvenilir bir test elde edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Geliştirilen başarı testi, basınç konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarını ölçmede araştırmacılar ve fen bilimleri öğretmenleri tarafından kullanılabilir.

GİRİŞ

Okullarda değerler ve yetkinlikler ile bütünleşen bilgi, beceri ve davranışlara sahip öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu amaca yönelik olarak da öğretim düzenlenmektedir. Verilen öğretimin sonuçlarının alındığı ve anlam kazandığı süreç, ölçme ve değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Brown, Nidumolu, McConnell, Hecker ve Grierson, 2019). Ölçme ve değerlendirme süreci sonunda hem öğretimin etkililiği hem de öğrencilerin bilişsel yapıları hakkında bilgi sahibi olunabilmekte ve gerekli noktalara müdahale edilebilmektedir. Bu amaca yönelik çok çeşitli başarı testleri kullanılmaktadır. Akademik başarıların ölçülmesi amacıyla klasik, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli gibi pek çok ölçme aracı bulunmaktadır (Gullickson, 1985; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004; Wise, 2015). Kullanılan bu ölçme araçlarının faydalarının yanında bazı sınırlıkları da mevcuttur. Klasik yazılı sorular, açık uçlu veya kapalı uçlu doğrudan cevabın yazıldığı sorular olup kapsam geçerliliğini sağlama noktasında sınırlı testlerdir (Couch, Hubbard ve Brassil, 2018; Timur, Doğan, İmer Çetin, Timur ve Işık, 2019). Bununla birlikte klasik yazılı sorular uygulayan kişinin değerlendirmesi açısından uzun zaman isteyen ve objektifliği sağlamanın oldukça zor olduğu bir test türüdür (Tekindal, 2000). Cevabın sadece “Doğru” veya “Yanlış” şeklinde işaretlenmesi istenen test türü, doğru-yanlış testleri olarak ifade edilmektedir. Doğru-yanlış test grubunda kapsam geçerliliği soru sayısı ile beraber artırılabilirken doğru cevap verme ihtimalinin %50 olması şans faktörünü artırmakta ve testi bu bakımdan sınırlı duruma getirmektedir (Timur ve diğerleri, 2019). Boşluk doldurma sorularında verilen boşluklara uygun kelimelerin yerleştirilmesi istenmektedir. Ancak bu testlerin büyük ölçüde bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olması, testin öne çıkan sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Yine aynı düzeye hitap eden başka bir test grubu da eşleştirme sorularıdır. Eşleştirme soruları genellikle yeni konu veya kavramların öğrenildiği ilk süreçte tercih edilmektedir. Bahsedilen tüm bu ölçme araçlarının içerisinde çoktan seçmeli testler en yaygın kullanılanlar arasındadır (Saraç, 2018; Tamir, 1971; Treagust, 1986; Yaman, 2016).

Gerekli ve yeterli soru sayısı ile geçerlik türlerinden biri olan kapsam geçerliliğinin (Kelecioğlu ve Göçer Şahin, 2014) sağlanabildiği çoktan seçmeli başarı testlerinde kullanılan seçenek sayısına göre şans faktörü de azaltılabilmektedir (Çardak ve Selvi, 2018; Temizkan ve Sallabaş, 2011). Öğrencinin yaratıcılığını kısıtlaması ve kendi cümleleriyle ifade özgürlüğünün olmaması bu test grubunun olumsuz yönü olsa da (Üstüner ve Şengül, 2004) sayılan bu ölçme araçları arasında en öne çıkan test türü olduğu görülmektedir. Ayrıca puanlanması kolay testler arasında yer almaktadır (Akkuş ve Baykul, 2001). Aynı zamanda çoktan seçmeli testleri kullanmanın bazı avantajları olarak; aynı anda çok fazla bilgiyi test etmesi, değerlendirmenin kısa zaman alması, değerlendirmede objektif olunması nedeni ile güvenilirliği yüksek ölçümler yapılması ve her sorunun zorluk seviyesinin tespit edilmesinin kolay olması olarak sıralanabilir (Kuechler ve Simkin, 2003; Simkin ve Kuechler, 2005; Yaman, 2016). Bununla birlikte çoktan seçmeli testlerde belirli bir sınav süresinde çok sayıda soru sorulabildiği için (Karataş, Köse ve Coştı, 2003) çok sayıda kazanımı ölçmede kullanabilir. Çoktan seçmeli testler bu açılarından öğretmenlere ve araştırmacılara kullanımda hız ve pratiklik sağlamaktadır. Bu nedenler ile de öğrencilerin bilişsel yapılarını araştırmaya yönelik birçok çalışmada çoktan seçmeli testler geliştirilmektedir (Bolat ve Karamustafaöğlu, 2019; Karslı, Karamustafaöğlu ve Kurt, 2019; Kızıkan ve Bektaş, 2018; Saraç, 2018; Üçüncü ve Sakız, 2020).

Öğrencilerin fen bilimleri dersinde bazı konuları öğrenmede zorlandıkları ve çeşitli kavram yanlışlıklarına yönelik bilişsel yapıya sahip oldukları bilinmektedir. Basınç konusu da bu konular arasında yerini almaktadır (Can, 2019; Kaya ve diğerleri, 2018; Özcan ve Koca, 2019). Basınç konusunun öğrenciler tarafından anlaşılması zor olduğu gibi öğrencilerde bu kavrama ilişkin çeşitli kavram yanlışlıkları ile de karşılaşmaktadır. Bu kavram yanlışlıklarından bazıları şu şekilde sıralanabilir; basınç sadece ağırlığa bağlıdır (Can, 2019), basınç ile güç kavramı aynıdır (Can, 2019; Özdemir Benli, 2021), katı basıncı temas ettiği yüzeyin cinsine bağlıdır (Can, 2019; Özdemir Benli, 2021); sıvı basıncı sıvının miktarına bağlıdır

(Bostan Sarioğlan ve Can, 2021; Özdemir Benli, 2021); rakım günlük basınç değişikliklerini etkiler (Akbas ve Gencturk, 2011), gazlar basınç uygulamaz çünkü gazlar yerinde durmaz (Özdemir Benli, 2021). Öğrencilerin basınç konusu ile ilgili bu kadar kavram yanılığına sahip olması bu kavrama ilişkin kavram yanılığlarının tespit edilmesinin ve bu kavram yanılığlarına yönelik öğretimin önemini göstermektedir. Bu nedenle uygun yöntem ve tekniklerle desteklenecek bir öğretimin yanı sıra nitelikli bir başarı testi önemlidir. Basınç konusunun öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir konu olduğu için de bu konuya ilişkin öğrencilerin bilişsel yapılarını araştırmaya yönelik çalışmalarda yürütölmüştür. Alanyazın incelendiğinde ölkemizde ortaokul düzeyinde farklı birçok konuda geliştirilen başarı testlerinin olduğu görölmektedir. Bu testler çoktan seçmeli (Divarcı ve Kaya, 2019; Özcan, Koca ve Söğüt, 2019; Uçar ve Aktamış, 2019) olabileceği gibi iki aşamalı testlerden (Ayvacı ve Durmuş, 2016) ve üç aşamalı testlerden (Çetinkaya ve Taş, 2016) de oluşmaktadır. Bunlardan basınç konusu ile ilgili olan çalışmalar açıklamaları ile Tablo 1’de paylaşılmaktadır.

Tablo 1

Basınç Konusunda Yapılmış Çalışmalarda Kullanılan Başarı Testleri

Baytok (2007)	Kazanımlar belirlenerek, ders kitaplarından faydalanılarak 50 maddelik soru havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü alınarak bu maddeler 33’e düşürölmüş, pilot uygulama sonucu öğrenci görüşleri alınarak son hali verilmiş ve 20 maddelik bir başarı testi elde edilmiş. Çalışmada güçlük, ayırt edicilik, KR-20 iç tutarlık katsayısı gibi değerlere yer verilmediği görölmektedir.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri
Kirişcioğlu (2007)	Kazanımlar belirlenerek kazanımlara uygun 51 çoktan seçmeli soru havuzu oluşturulmuş, uzman görüşüyle maddelerin düzenlenmesi yapılmıştır. Oluşturulan test 35 kişiye uygulanarak SPSS ile madde analizleri yapılmıştır. Araştırmacı tarafından başarı testinin KR-20 değeri 0,92 olarak belirlenmiştir.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri
Taşkoyan (2008)	Kazanımlar belirlenerek 45 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü alınarak pilot uygulaması yapılmış ve analiz sonucunda testin ortalama güçlük indeksi 0,55, KR-21 0,841 olarak hesaplanmıştır.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri
Çakallioğlu (2008)	Kazanımlar belirlenerek ve kapsam geçerliği dikkate alınarak 50 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak pilot uygulaması yapılmış ve SPSS programında madde analizleri yapılarak uygun olmayan sorular atılmıştır. Madde analizleri yapılmış ancak ortalama değerlere yer verilmediği görölmektedir.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri
Bozan (2008)	Kazanımlar doğrultusunda açık uçlu problemler belirlenerek uzman görüşüne başvurulmuştur.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri
Şenyıl (2009)	Belirlenen hedef ve davranışlar doğrultusunda 40 maddelik havuz oluşturulmasının ardından uzman görüşüyle 35 maddeye indirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı 0,8709 olarak tespit edilmiştir.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri
Bayri (2014)	Kazanımlar belirlenerek uzman görüşü alınmıştır.	Ortaokul 8. sınıf öğrencileri
Öztürk (2014)	Kazanımlar belirlenerek madde havuzu oluşturulmuş uzman görüşü alınarak pilot uygulama yapılmıştır. Madde analizler yapılan testteki	Ortaokul 8. sınıf öğrencileri

	verilerin analizi sonucu güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak tespit edilmiştir.	
Divarcı (2016)	Kazanımların belirlenmesinin ardından madde havuzu oluşturularak uzman görüşü alınmış, pilot uygulama sonucu madde analizi yapılarak ortalama ayırt edicilik 0,41, ortalama güçlük 0,50 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,69 olarak tespit edilmiştir.	Ortaokul 8. sınıf öğrencileri
Özcan, Koca ve Söğüt (2019)	Kazanımların belirlenmesiyle madde havuzu oluşturulmuş ve belirtke tablosundan faydalanılmıştır. Ortalama madde ayırıcılık indeksi 0,404, ortalama madde güçlük indeksi 0,711, hesaplanan KR-20 iç tutarlık katsayısı da 0,73 olarak tespit edilmiştir.	Ortaokul 7. sınıf öğrencileri

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini yüksek düzeyde sağlayabilen testler eğitim dahil her alanda güven verici şekilde kullanılabilir (Ercan ve Kan, 2004). Alanyazın incelendiğinde basınç konusuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Çalışmaların birçoğunun 2013 yılı öncesinde yapıldığı ve basınç konusu ile ilgili kazanımların değişmesinden dolayı bu başarı testlerinin kavram yanlışlarının tespitinde ve öğretimin bu kavram yanlışları doğrultusunda düzenlenmesinde yetersiz kalacağı görülmektedir. Yukarıda da bahsedildiği üzere, öğrenciler basınç konusunu anlamada zorlandıkları gibi öğrencilerde bu kavrama ilişkin çeşitli kavram yanlışları da mevcuttur. Bu nedenler ile öğrencilerin zorlandığı ve çeşitli kavram yanlışlarına sahip olduğu bir konuda öğretmenlerin kullanımına sunulmak üzere daha fazla sayıda nitelikli başarı testi ihtiyacı duyulduğu ifade edilebilir (Altay ve Balım, 2021). Bu sayede de öğretmenler öğrencilerde karşılaşılan kavram yanlışlarını tespit edebilir (Ecevit ve Şimşek, 2017) ve öğretimi bu kavram yanlışlarının giderilmesi yönünde düzenleyebilir (Demircioğlu, Aydın ve Demircioğlu, 2012). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış çok sayıda başarı testi bu açıdan öğretmenlerin kullanımına sunulması yararlı olacaktır. Aynı zamanda bu testler ile öğrencilerin ön bilgileri belirlenebileceği (Ercan, Bilen ve Ural, 2016) gibi öğretim sonrası değerlendirme amacı ile de kullanılabilir (Saraç, 2018). Bu bağlamda basınç konusunda çalışmalar yürütmeyi planlayan araştırmacılar da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir başarı testi kullanabilirler. Basınç konusunda kullanılmak üzere çok sayıda başarı testi öğretmenler ve araştırmacılar tarafından farklı amaçlar ile kullanılabilir. Bu ihtiyacı karşılamak üzere bu çalışmada basınç konusuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın sınırlı sayıdaki basınç başarı testi geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilmesi amaçlanan başarı testi çoktan seçmeli sorulardan oluşmakta olup, MEB tarafından yayınlanan sorulardan oluşmaktadır. Böylece öğretmenler tarafından daha sıklıkla kullanılabilir. Aynı zamanda bu başarı testi ile öğrencilerde basınç konusu ile ilgili sahip oldukları hatalı fikirleri belirlenebilecek ve öğretmenler bu kavram yanlışlarını gidermeye yönelik öğretim düzenleyebileceklerdir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap bulunmaya çalışılacaktır:

1. Basınç konusunda geliştirilen başarı testi yapı geçerlik düzeyi ne seviyededir?
2. Basınç konusunda geliştirilen başarı testindeki maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değeri nedir?
3. Geliştirilen başarı testinin ortalama güçlük ve ayırt edicilik düzeyi ne durumdadır?
4. Geliştirilen testin güvenilirlik düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma ortaokul düzeyinde kullanılabilcek bir başarı testi geliştirmeye yönelik yürütölmüştür. Araştırmada ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüştü alınırken nitel araştırma desenlerinden (Shuttleworth, 2016), ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenilirlik oranlarını belirlemede nicel araştırma desenlerinden genel tarama deseninde yararlanılmıştır.

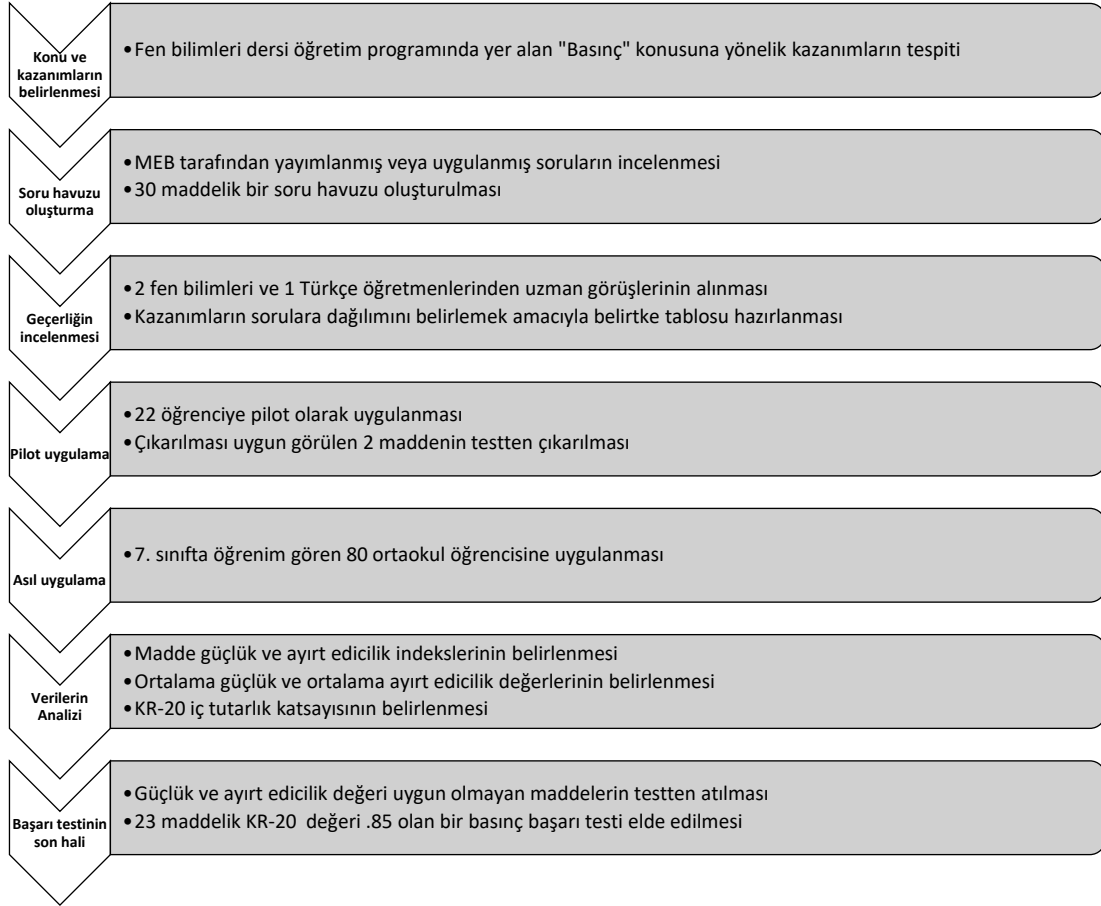
Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Aksaray ilinde ortaokula devam etmekte olan 80 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Test geliştirmede 50-100 arası örneklem büyüklüğü zayıf olarak tanımlanmasına rağmen test geliştirmede kabul edilebilir bir sayı olduğu belirtilmektedir (Netemeyer, Bearden ve Sharma, 2003). Yedinci sınıf öğrencileri basınç konusu ile ilgili öğretimi ölçek uygulanmadan hemen önce aldıkları için tercih edilmiştir. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden biri olan uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacıardan biri belirlenen okulda görev yapmaktadır. Pratik ve katılımcılara ulaşılması kolay olduğu için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Balci, 2021).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada basınç konusu ile ilgili geçerli ve güvenilir ölçümler yapan bir başarı testi geliştirmek amaçlandığı için burada ilk olarak geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından bahsedilmektedir. Geçerlik, sadece ölçülmesi amaçlanan özelliği, başka özellikleri karıştırmadan ölçmek olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2019; Tekin İftar, 2018). Bir testin geçerliği varlık veya yoklukla değil “yüksek”, “orta” ve “düşük” gibi derecelerle belirtilmektedir. Geçerliği yüksek testler amaca yüksek oranda hizmet etmektedir. Güvenirlik ise testin ölçmek istediği özelliği ölçüm kaç kez tekrarlanırsa tekrarlansın aynı şartlarda kararlı bir şekilde ölçmesi olarak belirtilebilir (Büyüköztürk, 2019; Karasar, 2008). Tesadüfi hatalardan arınık bir ölçüm, güvenilirliğin bir diğer ifade şeklidir. Güvenirliği özetleyen üç anahtar kelime kararlılık, tutarlılık ve duyarlılıktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Test geliştirme süreciyle ilgili adımlar aşağıda Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Test Geliştirme Süreci

Başarı testinde yer alan maddeler seçilirken, kazanımlar ve maddeler arasındaki uyumun belirlenmesinde Webb'in (1997) geliştirdiği ölçütlerden üç tanesi göz önüne alınmıştır. Bu ölçütler ve kullanımı şu şekilde açıklanmaktadır:

- Kategorik birlik ölçütü:** Bu ölçüt ölçme aracında yer alan maddelerin kazanımların tamamını kapsama durumu hakkında genel bir bilgi vermeyi amaçlar. Bu amaçla ölçme değerlendirme için uygulanan testin soruları ile öğretim programında yer alan kazanımlar eşleştirilir. Uzmanların yaptığı bu eşleştirmenin uyum yüzdesi incelenir.
- Bilgi aralık uygunluğu ölçütü:** Bu ölçüt kazanımlar ile soruların uyumunu içermektedir. Öğrencilerin kazanım ile edinmeleri gereken davranış ve soruda yoklanmak istenen davranışın uyumunun ne derecede olduğunu açıklamayı amaçlamaktadır.
- Temsilin dengesi ölçütü:** Bu ölçüt soruların kazanımlara dağılımını içermektedir. Hazırlanan formülle birlikte soruların kazanımlara dağılımı hesaplanmaktadır.

Kategorik birlik ölçütünü test etmek için başarı testinde yer alan soruların kazanımlara göre dağılımı ve yenilenmiş Bloom taksonomisinde hangi basamaklarda yer aldıklarına ilişkin belirtke tablosu aşağıda açıklanmaktadır. Başarı testi geliştirme sürecinin ilk basamağında yedinci sınıf "Basınç" konusuyla ilgili 2013 yılı ve 2018 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Tespit edilen kazanımlar ve hangi madde numaralarının hangi kazanımı ölçmeye yönelik sorulduğu Tablo 2'de yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programındaki "Basınç" konusunda yer alan 3 kazanımın da 2013 yılı fen bilimleri programında yer alan

aşağıda yer alan kazanımlara benzer olduğu ve sadece konunun 8. sınıf düzeyinde işlendiği görölmektedir.

Temsilin dengesi ölçütünde kazanımlara soru dağılımı aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Fen Bilimleri Dersi Basınç Konusuna Ait Kazanımlar

Kazanımlar	Madde Numarası
7.2.2.1. Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz eder.	2,3,5,6,12,13,14,15,17,18,29
7.2.2.2.Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz eder.	
a. Gazların da sıvılara benzer şekilde basınç uyguladıkları vurgulanır.	4,8,9,20,21,23,26,28,30
b. Sıvı ve gaz basıncını etkileyen değişkenlere ve matematiksel bağıntılara girilmez.	
7.2.2.3.Katı, sıvı ve gazların basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarına örnekler verir.	1,7,10,11,16,19,22,24,25,27

Tablo 3’te her bir kazanım için basınç başarı testinde yer alan maddelerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3

Basınç Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Hatırlama	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreçleri				
		Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
7.2.2.1.		2, 3, 13	5,6,12,18,29	14, 17	15	
7.2.2.2.		9, 20, 21,28	4, 8, 23, 30	26		
7.2.2.3.		11,16,19,22,27	1, 7, 24, 25		10	

Çoktan seçmeli olarak hazırlanan basınç başarı testinde yer alan maddelerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre en alt beceri olan hatırlatma ve en üst beceri olan yaratma basamaklarında yer almadığı görölmektedir. Bunun nedeni olarak da soruların çoktan seçmeli olarak hazırlanmasının öğrencilerin orijinal bir ürün elde etme becerilerini ölçemediği için bu basamakta yer almadığı söylenebilir.

Belirlenen kazanımlara uygun ve kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde MEB tarafından yayınlanmış ve uygulanmış sınavlardan 30 madde seçilmiştir. Bu soruların seçilmesinde öğrencilerin bu soru türleri ile sıklıkla karşılaşmaları ve öğretmenlerinde rahatlıkla uygulayabilecek olmalarıdır. Kazanımlar çoktan seçmeli maddeler ile oluşturulmak istenmiş ve bu maddeler ulusal düzeyde farklı yıllarda uygulanan sınavlardan (SBS, TEOG) ve MEB’in yayımladığı kazanım kavrama testlerinden (KKT) seçilmiştir. Özellikle bu soruların tercih edilmesinin sebebi soruların niteliğinin artırılmaya çalışılması olmuştur. Tablo 4’de belirtildiği şekilde soru seçimi yapılmıştır.

Tablo 4

Basınç Başarı Testi Soru Havuzunun Oluşturulduğu Kaynaklar

Madde	SBS 2009	SBS 2010	SBS 2011	2014 TEOG (NİSAN)	2014 TEOG (MAYIS)	2016 TEOG (MAYIS)	MEB KKT (2015/ 2016 (7.sınıf	MEB KKT (2015/ 2016 (8.sınıf	MEB KKT (2016/ 2017 (8.Sınıf	MEB KKT (2017/ 2018 (8.Sınıf
1	*									
2		*								
3			*							
4				*						
5					*					
6						*				
7							*			
8							*			
9							*			
10							*			
11							*			
12								*		
13								*		
14								*		
15								*		
16								*		
17								*		
18								*		
19								*		
20								*		
21								*		
22									*	
23										*
24									*	
25									*	
26									*	
27									*	
28									*	
29										*
30										*

Ardından sorular bilgi aralık uygunluğu ölçütünün kontrol edilmesi için alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği açısından incelenmesi için iki fen eğitimi alan uzmanı ile en az on yıl çalışmış iki fen bilimleri öğretmeninden ve dil yapısı ve anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi için bir Türkçe öğretmeninden görüşleri alınmıştır. Türkçe alan uzmanı testteki maddeleri dil ve anlatım biçimi yönünden kontrol etmiş ve maddelerin Türkçe yazım kurallarını uygun biçimde yazılıp yazılmadığını değerlendirmiştir. Fen eğitimi alan uzmanları başarı testindeki maddelerin tüm kazanımları kapsayıp kapsamadığını ve soruların programda yer alan ilgili kazanıma uygun olup olmadığını

değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda alan uzmanları başarı testindeki maddelerin ilgili kazanıma yönelik hazırlandığı görüşünü belirtmişlerdir.

Uzman görüşleri doğrultusunda soruların kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamada ve dilinin öğrenciler açısından anlaşılır olduğu kanaatine varılarak pilot uygulamaya başlanılmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak testin kapsam geçerliğini sağladığı belirlenmiş ve sorularda değişiklik yapılmamıştır. Pilot çalışmada 20 kişiye uygulama yapılmış ve neticesinde tekrarlayan seçenekler bulundurduğu için 28. madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca bire bir aynı olduğu tespit edilen 9. ve 23. maddelerden 9. maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerin soruları cevaplayabilmeleri için bir ders saati yani 40 dakikanın yeterli olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

80 öğrenciye uygulanan basınç başarı testi dört seçenekli 28 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Veri analizi SPSS 24.0 paket programı ve Microsoft Excel kullanılarak yapılmıştır. SPSS ve Excel’de soruları doğru cevaplayan öğrencilerin cevapları 1.00, yanlış cevaplayan ve cevap vermeyen öğrencilerin cevapları ise .00 olacak şekilde kodlanmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanarak yorumlanmış ve ortalama değerleri bulunmuştur. Madde güçlük indeksi ile bir testteki soruların doğru cevaplanma yüzdesini gösterirken, madde ayırt edicilik indeksi testte yer alan soruların istenilen özelliği ölçme durumunu belirlemektedir. Güvenirlik analizi için KR-20 değeri hesaplanarak değerlendirilmiştir.

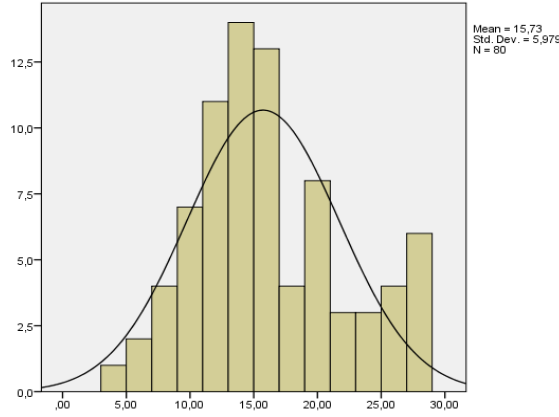
BULGULAR

Bu bölümde basınç kavramı ile ilgili başarı testi geliştirilme sürecine yönelik bulgulara yer verilmektedir. İlk olarak teste ait betimsel analizden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Basınç Başarı Testine Yönelik Betimsel Analiz

N	80
Ortalama	15.725
Medyan	15.00
Mod	15.00
Standart Sapma	5.979
Varyans	35.746
Çarpıklık	.535
Basıklık	-.372
Ranj	24.00
Minimum puan	4.00
Maksimum puan	28.00

Tablo 5 incelendiğinde testten alınan en düşük puan 4, en yüksek puan 28 olarak belirlenmiş olup ranjin 24.00 değeri aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.00 ile -1.00 arasında yani normal dağılım sınırları içerisinde kaldığı belirlenmiştir (Karaman, 2020). Aynı zamanda ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması dağılımın normal olduğunun bir diğer göstergesidir (Kan, 2009). Şekil 2 incelendiğinde de dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2. Normal Dağılım Grafiği

Bir başarı testinde analiz edilmesi ve sonuçlarının incelenmesi gereken diğer özellikler ise madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleridir. Madde güçlük indeksi maddeyi doğru cevapların toplam katılımcı sayısına bölünmesiyle bulunabilir (Başol, 2019; Bayrakçeken, 2012; Kan, 2009). En yüksek 1 (bir) değerini alır, bu durum maddeyi tüm katılımcıların doğru cevapladığı anlamına gelir. Madde kimse tarafından doğru cevaplanmadığında ise bu değer 0 (sıfır) olur. Kısacası madde güçlük indeksi 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır, 0'a yaklaştıkça zorlaşır şeklinde yorumlanabilir (Bayrakçeken, 2012). Genellikle maddeler için güçlük indeksinin .50 olması beklenilmektedir (Hasańebi, Terzi ve Küçük, 2020) ve bu durum testte yer alan maddelerin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Çok kolay ya da çok zor maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeyleri de düşük olmaktadır (Hasańebi ve diğerleri, 2020) ve bu nedenle de bu maddelerin kullanılması tercih edilmektedir. Tablo 6'daki değerler incelendiğinde madde güçlük indeksi değerlerinin yorumlanması ifade edilmiştir (Başol, 2019).

Tablo 6

Madde Güçlük İndeks Değerlerinin Yorumu

.85 - 1.00 arası	Çok kolay madde	Kullanılması tercih edilememektedir
.61 - .84 arası	Kolay madde	Kullanılabilir
.40 - .60 arası	Orta güçlükte madde	En uygun maddedir
.39 - .16 arası	Zor madde	Kullanılabilir
.15 - .00 arası	Çok zor madde	Kullanılması tercih edilmemektedir

Madde ayırt edicilik değeri, maddenin kazanımın anlaşıldığı kişilerce yapılması, anlaşılmayan kişilerce yapılmaması olarak ifade edilebilir. Testten yüksek puan alanların düşüğe doğru sıralanmasıyla üst ve alt gruplar arasındaki fark belirlenebilir. Üst gruptaki katılımcıların maddeye daha fazla doğru cevap vermesiyle maddenin ayırtıcılık özelliği artacaktır. Madde ayırtıcılık indeksi +1 ile -1 arasında değeri alabilmektedir (Bayrakçeken, 2012). Tablo 7'de ifade edildiği şekliyle madde ayırt edicilik değeri yorumlanmıştır (Başol, 2019).

Tablo 7

Madde Ayırt Edicilik Değerlerinin Yorumu

0,40 ve üzeri	Çok iyi derecede ayırt edici maddedir
0,30 – 0,39 arası	Ayırt edici maddedir
0,20 – 0,29 arası	Düzeltilerek kullanılabilir
0,19 ve altı	Testten çıkarılmalıdır

Tablo 8
Basınç Başarı Testi İstatistik Değerler

Basınç Başarı Testi	Sayısal Veriler
Soru sayısı	28
Uygulanan kişi sayısı	80
Madde güçlük indeksi ortalama değeri	0,56
Madde ayırt edicilik ortalama değeri	0,47
KR-20 güvenilirlik katsayısı	0,85

Tablo 8'deki sayısal veriler incelendiğinde ortalama güçlük indeksi değerinin 0,56 olması maddelerin orta güçlükte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,47 bulunmuştur ve bu testin genel anlamda ayırt ediciliğinin çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak tüm bunlara rağmen maddelerin tek tek güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin incelenmesi varsa çıkarılması gereken maddelerle ilgili fikir verecektir.

KR-20 iç tutarlılık katsayısı, testin maddelerinin ayrı ayrı güçlük indekslerinin hesaplanabildiği testlerde uygulanır (Kan, 2009). Geliştirilmek istenen başarı testi, cevapların doğru (1.00) veya yanlış (.00) olarak kodlandığı bir ölçme aracı olduğu için güvenilirlik düzeyinin tespitinde KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanarak yorumlanmıştır (Tan, 2020). Güvenilir bir başarı testinin KR-20 değeri minimum 0,70 olmalıdır (Büyükcöztürk, 2019). Testin KR-20 değeri tabloda görüldüğu gibi 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9
Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Madde	Madde ayırt edicilik indeksi	Madde güçlük indeksi
1	0,37	0,76
2	0,45	0,75
3	0,20*	0,89*
4	0,61	0,59
5	0,37	0,68
6	0,69	0,58
7	0,49	0,73
8	0,24**	0,59
9	0,16*	0,75
10	.0, 3	0,33
11	0,53	0,75
12	0,33	0,48
13	0,61	0,36
14	0,57	0,68
15	0,57	0,60
16	0,61	0,39
17	0,45	0,33
18	0,69	0,38
19	0,29**	0,46
20	0,57	0,53
21	0,53	0,51

22	0,33	0,75
23	0,41	0,56
24	0,73	0,59
25	0,29**	0,44
26	0,41	0,31
27	0,65	0,41
28	0,45	0,59

*Testten çıkarılması gereken maddeler

**Düzeltilerek kullanılabilir maddeler

Basınç başarı testinde üçüncü madde neredeyse ayırt edici bir madde değildir (0,20) ve çok kolay bir soru (0,89) olarak görülmektedir. Bu madde testten çıkarılmalıdır. Dokuzuncu madde ise 0,16 ayırt edicilik değerine sahiptir ve kesinlikle testten çıkarılmalıdır. Sekizinci, 19. ve 25. maddelerin ayırt edicilik değerleri 0,20 ile 0,29 arasında olmasından dolayı düzeltilerek kullanılmaya uygundur. Ancak bu başarı testinin amacı çıkmış sınav sorularından ve MEB tarafından yayımlanmış kazanım kavrama testlerinden geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi elde etmektir. Bundan dolayı bu maddelerin düzeltilmesi mümkün değildir. Bu nedenle bahsi geçen üç maddenin de testten çıkarılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada başarı testi geliştirme süreci sonunda 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programındaki basınç konusu kazanımlarına yönelik geçerliği ve güvenilirliği yüksek çoktan seçmeli bir test elde edilmiştir. Başarı testinin kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Belirtke tablosu ile her kazanım için yeterli ve yaklaşık aynı sayıda soru kullanılmıştır. Başarı testini oluşturan maddeler MEB tarafından uygulanan merkezi sınavlar (SBS, TEOG) ve MEB tarafından yayınlanan KKT soruları arasından seçilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda başarı testi basınç konusunda yer alan üç kazanımı ölçen 23 maddeden oluşmuştur. Bu duruma benzer olarak alanyazında başarı testi geliştirme sürecinde ulusal düzeyde uygulanan sınavlardan hazırlanan başarı testlerinin mevcut olduğu görülmektedir (Dumanoğlu ve Bezir Akçay, 2018; Özcan ve diğerleri, 2019; Saylan Kırmızıgöl ve Kaya, 2019). Böylece geliştirilen başarı testi öğretmenlerin kullanabilecekleri bir yapıda geliştirilmiş olmaktadır.

Başarı testinin elde edilen ortalama güçlük değeri testin güçlük değerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Elde edilen değer testin güçlük değerinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sayede testin uygulandığı öğrenciler ortalama güçlükteki bir başarı testi ile karşılaşmış olacak ve bu test öğrencilerin kavramsal anlamalarını ölçmede amaca ulaşabilecektir. Alanyazında başarı testi geliştirmeye yönelik çalışmalarda da yakın ortalama güçlükte testler geliştirildiği görülmektedir (Akbulut ve Çepni, 2013; Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; İlhan ve Hoşgören, 2017; Nacaroğlu, Bektaş ve Kızıkan, 2020; Saraç, 2018; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017). Geliştirilen başarı testinin ayırt edicilik değeri ise 0,47 olarak belirlenmiştir. Bu değer testin uygulandığı grupta kazanıma sahip olan ve olmayan öğrencileri tespit etme noktasında oldukça iyi düzeydedir. Bu test ölçme ve değerlendirmenin amaçlarından biri olan ayırt etme özelliğini sağlamaktadır. Alanyazında ortalama ayırt edicilik değeri 0,65 ve üzeri çalışmalar da göze çarpmaktadır (Divarcı ve Kaya, 2019; Saraç, 2018). Bu çalışmanın alanyazında basınç konusuyla ilgili geliştirilen bir diğer çalışmayla kıyaslandığında daha orta seviyede ve daha ayırt edici olduğu görülmektedir (Özcan ve diğerleri, 2019). Bu nedenle de bu başarı testi öğretmenlerin ve araştırmacıların kullanımı için uygun bir testtir.

Testte yer alan her bir maddenin elde edilen güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakılarak bu değerler yorumlanmıştır. Testteki maddelerin ayırt edicilik katsayıları incelendiğinde düşük ayırt edicilik katsayısına sahip maddelerin düzeltilerek kullanılması gerekliliğinden ancak bu maddeler çıkmış

sorulardan seçildiğinden dolayı düzeltilmesi tarafımızca mümkün olmadığı için düşük ayırt edicilik katsayısına sahip beş maddenin testten çıkarılması uygun görülmüştür. Sonuç olarak elde edilen testte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri orta düzeyde yer almaktadır. Testin son halinde testte yer alan maddelerden altı zor, yedi kolay ve on orta güçlük düzeyinde madde yer almaktadır. Geliştirilen başarı testinde en fazla sayıda orta güçlük derecesinde madde yer aldığı görülmektedir ve orta güçlük düzeyindeki maddelerden oluşan ölçme araçlarının güvenilirlik düzeyleri daha yüksektir (Hasańcebi ve diğerleri, 2020). Bu durumla birlikte testte olması gerekli olan kolay ve zor madde sayıları da birbirine yakındır ve soruların zorluk derecesinin oransal olarak dağıldığı görülmektedir. Bu durumda testte yer alan maddelerin güçlük indekslerinin belirlenen oransal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Başarı testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve testin güvenilirliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu değer testin güvenilirlik düzeyinin iyi bir seviyede olduğunu göstergesidir. Bu orandaki bir güvenilirlik katsayısı öğrencilerin testten aldıkları puanların oldukça güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Aydoğdu, Tatar, Yıldız ve Buldur, 2012; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016). Alanyazında fen alanında geliştirilen başarı testleri incelediğinde KR-20 iç tutarlılık katsayısının bu değere yaklaşık değer aldığı çalışmalar tespit edilmiştir (Eren ve diğerleri, 2020; İlhan ve Hoşgören, 2017; Karanlı ve diğerleri, 2019; Nacaroglu ve Bektaş, 2019; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2020; Soylu, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Yanar, Saylan Kırmızıgöl ve Kaya, 2019).

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur. Geliştirilen başarı testi 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yedinci sınıf basınç konusu ile ilgili üç kazanıma yönelik olmakla birlikte 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında basınç sekizinci sınıf düzeyinde yer almasına rağmen basınç konusundaki üç kazanım önceki program ile benzerdir (MEB, 2018). Başarı testindeki sorular ile öğretim programındaki kazanımlar ilişkili olduğunda öğrencilerin başarısı da artmaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017). Bu çalışma sonucunda geliştirilen başarı testinin 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programında da öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kullanılabilir bir yapıda olup olmadığı sonraki çalışmalarda araştırılabilir. Geliştirilen başarı testi ortaokul 7. sınıf düzeyindedir ve sonraki çalışmalarda 8. sınıf düzeyi için de aynı testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

Başarı testi geliştirme sürecinde MEB tarafından uygulanan merkezi sınavlarda sorulan sorular ile MEB tarafından yayınlanan KKT soruları kullanılmıştır. Bu nedenle de geliştirilen başarı testi çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir testtir. Çoktan seçmeli bir test olması değerlendirmede objektiflik ve kolaylık sağlamaktadır. İleriki çalışmalarda basınç konusunda farklı soru türlerini ihtiva eden başarı testleri de geliştirilebilir. Örneğin üç aşamalı veya son zamanlarda sıklıkla kullanılan dört aşamalı testler (Kiray ve Simsek, 2021) geliştirilebilir. Ayrıca PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki sorular test geliştirme sürecinde kullanılabilir ve bu sayede sorularda çeşitlilik sağlanmış olunabilir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan basınç başarı testi öğretmenler ve bu konuda çalışma yürütecek araştırmacılar tarafından öğrencilerin ön bilgilerini belirlemede kullanılabileceği gibi öğretim sonrası öğrencilerin bilişsel yapılarını belirlemede de kullanılabilir. Bu sayede araştırmacılara bu konuda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testleri kullanma olanağı sunulabilir.

Bu çalışmanın sınırlılıklarında biri olarak test geliştirme sürecinin 80 ortaokul öğrencisi ile yürütülmesi gösterilebilir. Bu sayıdaki öğrenci ile yürütülen test geliştirme sürecinde elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmek için yeterli olmuştur. Ancak bundaki sonraki araştırmalarda daha fazla sayıda örnekleme kapsayan çalışmalar yürütülmesi uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

Akbas, Y., & Gencturk, E. (2011). The effect of conceptual change approach to eliminate 9th grade high school students' misconceptions about air pressure. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2217-2222.

- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akkuş, O., & Baykul, Y. (2001). Çoktan seçmeli test maddelerini puanlamada, seçenekleri farklı biçimlerde ağırlıklandırmanın madde ve test istatistiklerine olan etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 9-15.
- Aktamış, H., & Uçar, R. (2019). Astronomi'ye yönelik tutum ölçeği ve 7. sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-78.
- Altay, E., & Balım, A. G. (2021). Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kavram yanılgılarının tespiti. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 576-592.
- Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S. (2012). The science process skills scale development for elementary school students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 292-311.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-103.
- Balci, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçeken, S. (2012). Test Geliştirme. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme*, (5. Baskı), (ss. 294-324), Ankara: Pegem Akademi.
- Bayri, N. G. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin basınç konusuyla ilgili gösterim türleri arasında geçiş yapabilme durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Baytok, H. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 7. sınıf basınç konusunda öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücutumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159.
- Bostan Sarioğlan, A., & Can, Y. (2021). Effect of open inquiry based learning approach on the conceptual understanding of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 432-446.
- Bozan, M. (2008). *Problem çözme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusu ile ilgili başarı, tutum ve üstbilgi becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Brown, A., Nidumolu, A., McConnell, M., Hecker, K., & Grierson, L. (2019). Development and psychometric evaluation of an instrument to measure knowledge, skills, and attitudes towards quality improvement in health professions education: the beliefs, attitudes, skills, and confidence in quality improvement (BASIC-QI) scale. *Perspectives on Medical Education*, 8(3), 167-176.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için verilerin analizi el kitabı (26. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Y. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin basınç kavramı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Couch, B. A., Hubbard, J. K., & Brassil, C. E. (2018). Multiple–true–false questions reveal the limits of the multiple–choice format for detecting students with incomplete understandings. *BioScience*, 68(6), 455-463.

- Çakalioğlu, S. N. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen bilgisi öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çardak, Ç. S., & Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırma Dergisi*, 12(26), 379-406. doi: 10.29329/mjer.2018.172.19.
- Çetinkaya, M., & Taş, E. (2016). "Vücudumuzda Sistemler" ünitesine yönelik üç aşamalı kavram tanı testi geliştirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 317-330.
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237.
- Demircioğlu, G., Aydın, M. A., & Demircioğlu, H. (2012). Kavramsal değişim metninin ve üç boyutlu modelin 7. sınıf öğrencilerinin atomun yapısını anlamalarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 70-96.
- Divarçı, Ö.F., & Kaya, H. (2019). 8. sınıf "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesine yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 214-238.
- Divarçı, Ö.F. (2016). *Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının 8. Sınıf öğrencilerinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi: Basınç konusu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Dumanoğlu, F., & Bezir Akçay, B. (2018). Elektrik enerjisi başarı testinin geliştirilmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 20-39.
- Ecevit, T., & Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretileri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.
- Ercan, O., Bilen, K., & Ural, E. (2016). 'Earth, Sun and Moon': Computer assisted instruction in secondary school science - achievement and attitudes. *Issues in Educational Research*, 26(2), 206-224.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216.
- Eren, A. A., Tanık Önal, N., & Büyük, U. (2020). Elementler ve bileşikler konusu için geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirme çalışması. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(6), 152-167.
- Gullickson, A. R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *The Journal of Educational Research*, 79(2), 96-100.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- İlhan, N., & Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Kan, A. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler, Hakan Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Karaman, P. (2020). Temel kavramlar. İçinde F. Orçan (Ed.), *Sosyal bilimlerde istatistik Excel ve SPSS uygulamaları* (ss. 27-52). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, F. Ö., Köse, S., & Coştı, B. (2003). Öğrenci yanlışlarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 54-69.
- Karslı, G., Karamustafaoğlu, S., & Kurt, M. (2019). Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik 7. sınıf "hücre ve bölünmeler" ünitesi başarı testi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 68-98.

- Kaya, D., Bozdağ, H. C., & Ok, G. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin basınç konusundaki kavramsal anlamaları ve kavram yanlışlarının matematiksel hatalar açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 321-341.
- Kelecioğlu, H., & Göçer Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Kızıkan, O., & Bektaş, O. (2018). Fen eğitiminde başarı testi geliştirilmesi: hücre bölünmesi ve kalıtım örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Kiray, S. A., & Simsek, S. (2021). Determination and evaluation of the science teacher candidates' misconceptions about density by using four-tier diagnostic test. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(5), 935-955.
- Kirişcioğlu, S. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf fen bilgisi dersi "basınç" konusunun yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kuechler, W. L., & Simkin, M. G. (2003). How well do multiple choice tests evaluate student understanding in computer programming classes? *Journal of Information Systems Education*, 14(4), 389-400.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızıkan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36–51.
- Nacaroğlu, O., & Bektaş, O. (2019). Fen bilimleri dersindeki madde ve değişim ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir başarı testi geliştirme: BİLSEM örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-88.
- Netemeyer, R.G., Bearden W.O., & Sharma S. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications*. Sage Publications, Inc Thousand Oaks, California.
- Özcan, H., Koca, E., & Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130-144.
- Özcan, H., & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227.
- Özdemir Benli, E. (2021). The impacts of STEM supported Science teaching on 8th grade students' elimination of misconceptions about "solid, fluid and gas pressure", and their attitudes towards science and stem. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 205-228.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri*. 4. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, M. (2014). *8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi 'maddenin değişimi' ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.
- Saylan Kırmızıgöl, A., & Kaya, H. (2019). 'Aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması' konusunda geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testi geliştirme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 474-493.
- Simkin, M. G., & Kuechler, W. L. (2005). Multiple-choice tests and student understanding: What is the connection?. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3(1), 73-98.

- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2020). Fen bilimleri dersi “güneş, dünya ve ay” ünitesine yönelik başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 40 (2), 511-551.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, S. (2017). 5. sınıf fen bilimleri dersi “yer kabuğunun gizemi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 5(1), 62-86.
- Soylu, Ü. İ., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2020). 6. sınıf “madde ve ısı” ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 271–293.
- Shuttleworth M. (2016). *Content validity*. <https://explorable.com/contentvalidity.html> adresinden 23.08.2022 tarihinde elde edilmiştir.
- Şenyıl, M. (2009). *İlköğretim fen bilgisi dersinde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tamir, P. (1971). An alternative approach to the construction of multiple choice test items. *Journal of Biological Education*, 5(6), 305-307.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.
- Tekin İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M., & Sallabaş M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Timur S., Doğan F., İmer Çetin N., Timur B., & Işık R. (2019). 6. sınıf hücre konusuna ilişkin başarı testi geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1202-1219.
- Treagust, D. (1986). Evaluating students' misconceptions by means of diagnostic multiple choice items. *Research in Science Education*, 16(1), 199-207.
- Üçüncü, G., & Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: İlkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 82-94.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(2), 197-208.
- Webb, N. L. (1997). *Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. NISE brief 1(2). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education.
- Wise, S. L. (2015). Effort analysis: Individual score validation of achievement test data. *Applied Measurement in Education*, 28(3), 237-252.
- Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170.
- Yanar, S., Saylan Kırmızıgöl, A., & Kaya, H. (2019). 6. sınıf ışık ve ses konusuna yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 53-72. doi: 10.33710/sduijes.57741

Analysing University Prep Class Students' Views About Assignments Given Within the Context of English Courses

Yasin TURAN

Abdullah Gul University, Kayseri-Türkiye

Kemal DURUHAN

Inonu University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 29.07.2022

Accepted: 24.01.2023

Published Online: 05.04.2023

Keywords

Prep Class
English Courses
Assignments
Students' Opinions



DOI: 10.29129/inujgse.1150711

Abstract

Purpose: The purpose of this research is to examine the opinions of university students who attend Prep Class at a state university about the homework given within the scope of English lessons.

Design & Methodology: The data related to the research were obtained by using the phenomenology (phenomenology) design. Data were collected by applying the semi-structured interview form prepared in this context to a total of 20 students. The data obtained from the interviews were subjected to content analysis and a total of 54 different codes were extracted from 10 questions asked to the participants.

Findings: It was found that the students stated that the assignments had purposes such as reinforcing the subjects and practicing. One of the issues that students have difficulty with while doing homework is the excess of unknown words. In the study, it was found that the students expressed completely positive opinions about Schoology software. In terms of homework preferences of the students, it was concluded that the most repeated codes were group assignments and practice-oriented assignments. The students also agreed that there is a direct connection between doing the given assignment and success. Most of the participants stated that Reading was the lesson they had the most difficulty and bored with while doing their homework, and Writing was the lesson in which they sought help the most and their success in the lessons and exams increased.

Implications & Suggestions: It is a well-known fact that assignments play an important role in all levels of language education and educators should students' preferences into consideration while planning the assignments for their students.

Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersi Kapsamında Verilen Ödevlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yasin TURAN

Abdullah Gul University, Kayseri-Turkey

Kemal DURUHAN

Inonu University, Malatya-Turkey

Makale Geçmişi

Geliş:29.07.2022

Kabul: 24.01.2023

Online Yayın: 05.04.2023

Anahtar Sözcükler

Hazırlık Sınıfı
İngilizce Dersler
Ödevler
Öğrenci Görüşleri



DOI:10.29129/inujgse.1178479

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinde Hazırlık Sınıfı eğitimi alan üniversite öğrencilerinin İngilizce dersleri kapsamında verilen ödevlere ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmaya ilişkin veriler fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılarak elde edilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplamda 20 öğrenciye uygulanarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve katılımcılara yöneltilen 10 sorudan toplamda 54 farklı kod çıkartılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin ödevlerin konuları pekiştirmek ve pratik yapmak gibi amaçlarının olduğu yönünde görüş belirttikleri bulunmuştur. Öğrencilerin ödev yaparken zorlandıkları konuların başında ödevler kapsamında geçen bilinmeyen kelimelerin fazlalığı gelmektedir. Araştırmada ayrıca Schoology yazılımına ilişkin tamamen olumlu görüşler elde edilmiştir. Ödev tercihlerini içeren soruya ise katılımcıların farklı tercihler belirttikleri görülmüş ancak en fazla tekrar edilen kodların grup ödevleri ve pratiğe dönük ödevler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ayrıca verilen ödevleri yapma ile başarı arasında doğru bir orantı olduğu konusunda birleşmişlerdir. Katılımcıların çoğu ödevlerini yaparken en fazla zorlandıkları ve sıkıldıkları dersin Reading (Okuma), en fazla yardıma başvurdukları ve ders ve sınav başarılarının arttığı dersin ise Writing (Yazma) olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler: Dil eğitiminin her kademesinde ödevlerin önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimciler öğrencilerine yönelik ödevleri planlarken öğrencilerin tercihlerini göz önünde bulundurmalı ve ödevlerin verimliliğini artırmaya yönelik öğrenci görüşlerine başvurmalıdır.

GİRİŞ

Son yıllarda hızla artan küreselleşme ve günümüz dünyasında yaşanan gelişmelerin bireyler ve toplular arası iletişimi kaçınılmaz kılması nedeniyle yazılı, sözlü ve görsel iletişim araçlarının önemi daha da artmıştır. İnsanlığın doğduğu andan itibaren dil en önemli iletişim aracı olarak işlev görmeye başlamış olup bu işlev günümüzde de önemini korumaktadır. Dünya üzerinde yaşayan toplumlara ve ülkelere bakıldığında, binlerce farklı kültürün ve dolayısıyla binlerce farklı dilin var olduğu görülecektir. Bu dillerin bir kısmı milletlere mal olmuşken bir kısmı ise yerel veya kabile düzeyinde kalmaktadır. Ancak içlerinde bazı dillerin tüm dünyada egemen olduğu ve milyarlarca insan tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu dillere örnek olarak başta İngilizce olmak üzere, Fransızca, Çince, İspanyolca ve Rusça gösterilebilir.

Yabancı dil bağlamında Türkiye'deki duruma bakıldığında dünya üzerinde 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan gelişmelere paralel bir süreç geçirildiği görülmektedir. Günümüze gelene kadar özellikle haftalık ders saatlerinin artırılması, İngilizce öğretim yaşının kademeli olarak düşürülmesi, eğitim dili tamamen İngilizce olan eğitim-öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesi ve eğitimin farklı kademelerinde Hazırlık Sınıfı eğitiminin verilmeye başlanması gibi birçok önemli kararların alındığı görülmektedir. Buna rağmen ülkemizde İngilizce öğretiminin istenilen seviyeye ulaştığını söylemek pek mümkün görünmemektedir. Bu durumun altında yatan en önemli sebeplerden birisi olarak yabancı dil öğreniminin birbiriyle ilişkili birçok unsuru kapsamaması gösterilebilir. Bu unsurların bazıları öğrenme süreçleri ile ilgili iken bazıları ise öğretme sürecini doğrudan ilgilendirmektedir. Bu bağlamda, öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları, hazırbulunuşluk seviyeleri, motivasyon ve kaygı düzeyleri gibi birçok faktörün yanı sıra, başta öğretim programları olmak üzere, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, ölçme-değerlendirme teknikleri gibi birçok etken devreye girmektedir.

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte, Amerika Birleşik Devletleri siyasetten ekonomiye birçok alanda üstünlüğünü hissettirmeye başlamış ve bu durum İngilizcenin dünya üzerindeki egemen dil olmasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişmeler ülkemizdeki yabancı dil öğretim sürecini de doğrudan etkilemiş ve Fransızca ve Almanca gibi dillerin öğretiminin önemi zamanla azalmıştır. Bunun neticesinde ülkemizde de İngilizce en yaygın olarak öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olmuştur. Okullarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%98,4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte, Almanca ve Fransızca ise, birinci yabancı dil olarak fazla tercih edilmemekte (%1,6), daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Genç, 1999'dan akt. Seçkin, 2011). Ülkemizde, zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiş olsa da ortaöğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminde henüz istenilen seviye gelindiğini söylemek mümkün değildir (Çelebi, 2006). Bu durumu değiştirmek amacıyla geçmişten günümüze birçok önemli adım atılmıştır. Yabancı dilde eğitim, Hazırlık Sınıfı uygulamaları ve İngilizce öğretim yaşının kademeli olarak düşürülmesi gibi uygulamalar bu adımlara örnek olarak gösterilebilir.

Türkiye'de yabancı dilde eğitim uygulamasının geçmişine bakıldığında ilk uygulamaların Anadolu Liseleri adı altında yabancı dilde öğretim yapan okulların açılmasıyla başladığını söylemek mümkündür. Uzun soluklu bir uygulama olmasa da bu uygulamanın rağbet görmesi neticesinde ortaöğretimden sonra yükseköğretimde de yabancı dille öğretime olan ilgi artmış, bazı üniversitelerin tümünde, bazı üniversitelerin ise belirli fakülte ve bölümlerinde yabancı dille öğretime geçilmiştir (Sunel, 1994). Ancak bu durum birçok sorunu ve ihtiyacı da gün yüzüne çıkarmıştır. Yabancı dilde eğitimin öğrencilere bakan boyutları olduğu kadar eğitimin planlayıcılarına ve öğreticilere bakan boyutları da zaman zaman söz konusu uygulamanın etkinliğine doğrudan etki etmiştir. Türkiye'nin yabancı dil öğretimi serüveni göz önünde bulundurulduğunda oldukça radikal bir değişiklik olarak göze çarpan yabancı dilde eğitim

uygulamasının verimliliğini artırmak adına bir takım tamamlayıcı uygulamalar da hayata geçirilmiştir. Bu uygulamaların en önemlileri arasında üniversitelerde hazırlık sınıflarının kurulması olmuştur.

Yabancı dilde eğitimin yükseköğretim kurumlarında hayata geçirilmesiyle birlikte Türkiye'deki üniversitelerinde yükseköğretim programları öğretim dili bakımından üç ayrı grupta yapılandırılmıştır. Bunlardan öğretim dili tamamen Türkçe olan programlarda yabancı dil hazırlık sınıfları isteğe bağlı hale getirilmiş ve hazırlık sınıfında öğrenim görmeyen öğrenciler için zorunlu yabancı dil dersi konulmuştur. Programda yer alan derslerin en az %30'unun bir yabancı dilde verildiği programlar ile öğretimin tamamen bir yabancı dilde yapıldığı program öğrencileri için ise yabancı dil hazırlık sınıfları isteğe bağlı olmaktan çıkarılıp, zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfına dönüştürülmüştür (Çakır, 2015). Her eğitim etkinliğinde olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde de ödev kavramı önemlidir. Bu yüzden eğitimde ödev kavramına kısaca yer vermek gerekir.

Eğitimde Ödev Kavramı

Jongsma (1985) ödevin genel geçer bir tanımının olmadığını, bazılarının ödevi okul dışında öğrencilerin bağımsız bir şekilde ve kendi başlarına tamamlaması gereken görevler olarak tanımladığını bazılarının ise ödevi öğrencilerin ailelerinden ya da öğretmenlerinden yardım alarak tamamladıkları görevler olarak tanımladığını ifade etmektedir. LaConte (1981) ise ödev kavramını daha da genişleterek alıştırmaya, hazırlık ve geliştirme ödevleri olmak üzere üç kategori altında toplamıştır. Ödevlerin işlevleri, öğrenci üzerindeki etkileri ve öğrenmeye olan katkıları gibi birçok konu uzun yıllar boyunca tartışılmaktadır. Ödevlerin akademik başarıya olan katkısı gerek öğrenciler gerek öğretmenler gerekse veliler tarafından özellikle takip edilen ve ödev kavramının olumlu veya olumsuz olarak yargılanmasına zemin hazırlayabilen konuların başında gelmektedir. MacBeath ve Turner (1990), aşağıdaki koşulların sağlanması halinde ödev ile başarı arasındaki ilişkinin daha güçlü olacağını ifade etmektedir.

- Ödevlerin öğrencilerin seviyelerine ve kabiliyetlerine uygun olması,
- Ödevlerin ders içerisinde işlenen konularla uyumlu olması,
- Öğretmenlerin tamamlanan ödevlerle ilgili dönütler vermesi,
- Makul bir oranda velilerin katılımı.

Ödev yapma süreçleri, öğrencilerin kullandıkları araştırma becerileri ve ödev yapma stratejileri düşünüldüğünde, ödevlerin sadece başarıyı artırmak amacıyla verildiğini söylemek ve ödev kavramını sadece başarıyla sınırlandırmak doğru değildir. Ödevlerin başarıyı artırması dışında da birtakım amaçları vardır. Becker ve Epstein (1982)'e göre bu amaçlar arasında pratik yapma, katılım, kişisel gelişim, aile-çocuk ilişkileri, politika, halkla ilişkiler ve cezalandırma gelmektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere ödevler birden fazla amaca hizmet etmektedir. Her derste olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de ödevler eğitimciler tarafından farklı amaçlar için kullanılan enstrümanlardır. Bu nedenle ödevlerin doğru ve etkili kullanılması yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilebilmesi adına önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde verilen ödevlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun olması öğretilen becerilerin gelişimine katkı sunması beklenmektedir. Öte yandan ödevlendirme ve ödevlerin yapılması sürecinde yaşanan sorunların tespiti gerek akademisyenler gerekse öğrenciler için önemli bir dönüt imkanı sunacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın söz konusu hususlara katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, üniversite Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin İngilizce ana dersleri (Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma-Dilbilgisi) kapsamında verilen ödevlere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersleri (Okuma-Dinleme-Yazma-Konuşma-Dilbilgisi) kapsamında verilen ödevlerin amacına yönelik görüşleri nelerdir?
- Ödevleri yaparken Hazırlık Sınıfı öğrencilerini zorlayan unsurlara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin ödevlerini zamanında teslim etmekten alıkoyan sebeplere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin “Schoology” programının ödev alışkanlıkları üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrenciler, İngilizce dersleri kapsamında ne tür ödevlerin verilmesini tercih etmektedir?
- Ödev yapma ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Ödevlere verilen dönütlerin önemine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin ödevini yaparken en fazla zorlandıkları, yardıma başvurdukları ve ödevlerini yaptıkları zaman başarılarının arttığına inandıkları dersler nelerdir?

Birçok amaca hizmet eden ödevlerin İngilizce öğretimin de de önemli bir rolü ve etkisi vardır. Öğrencilerin ödevlerden istenilen verimi alması ve ödevlerin amaca hizmet etmesi birçok etkene bağlıdır. Bu etkenlerden bazıları öğrencilerin ödev algısı, ödev yapmaya yönelik motivasyonları ve ödev yapma süreci gibi konularla ilişkilirken, bazı etkenler ise ödevlerin içeriği, zorluk seviyesi, ödev yapmak için tanınan zaman ve ödevlere verilen dönütler gibi konularla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin Hazırlık Sınıfı eğitimi sırasında aldıkları İngilizce dersleri (Okuma-Dinleme-Yazma-Konuşma-Dil Farkındalığı) kapsamında verilen ödevlere ilişkin farklı boyutlar altında ifade edilen görüşleri tespit edilecektir. Ayrıca öğrencilerin ödev yapma sürecine etki eden faktörlerden her bir ders için verilen ödevlerin değerlendirilmesine ve teknoloji kullanımına kadar kapsamlı bir değerlendirme yapmalarına imkân tanınmış olacaktır. Çalışmayı önemli kılan bir diğer unsur ise çalışmanın uygulandığı kuruma sağlayacağı önemli dönütler ve program geliştirme ve değerlendirme alanında çalışan araştırmacılara sunacağı önemli verilerdir. Program geliştirmede ve değerlendirmede önemli bir yere sahip olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve sınav durumlarına ilişkin ödevlerle bağlantılı olarak birtakım tespitlere ve bulgulara yer verilecektir. Nicel olarak elde edilen bulgular nitel bulgularla anlamlandırılarak gerek araştırmacılara gerekse eğitimcilere ödevlerin İngilizce öğretiminde kullanılmasıyla ilgili olarak birtakım somut öneriler getirilecektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Üniversite Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersleri kapsamında verilen ödevlere ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, yaşayanların halihazırda var olanların ve yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulmasını ele alan çalışmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Fenomenoloji (olgu bilim) ise farkında olduğumuz ancak detaylı ve derin bir fikre sahip olmadığımız olgular üzerine odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan ancak tam anlamıyla da kavrayamadığımız olguları araştırmak amacıyla bu desen tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bulabildiğini örnekleme olarak da adlandırılan bu örnekleme türünde araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde çalışma yürütülmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015'ten akt. Yıldız, 2017). Bu kapsamda araştırmaya katılmak için gönüllü olan 12'si erkek 8'i kadın toplam 20 hazırlık sınıfı öğrencisi ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplamak için başvurulan yöntemlerin başında görüşme gelmektedir. Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek; 2013). Veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan sorular uzmanların önerilerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen görüşme formu 5 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen dönütler neticesinde soruların anlaşılabilirliği ve çalışmanın amacına uygunluğu gibi konular yeniden gözden geçirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda görüşme formundaki bazı soruların araştırma problemine doğrudan hitap etmediği tespit edilmiş ve bu soruların görüşme formundan çıkartılmasına karar verilmiştir. Son kez uzman görüşüne sunulan görüşme formunun son şekli oluşturularak uygulanmasına karar verilmiştir. Katılımcıların onayının alınmasında sonra görüşmelerin tamamı ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra belirlenen kavramlara göre mantıklı bir şekilde organize edilmesi ve bu doğrultuda uygun kategorilerin ve temaların oluşturulması yöntemine dayanmaktadır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizi yardımıyla daha derinlemesine incelenir ve betimsel analizle fark edilemeyen kavram ve temalar bu sayede ortaya çıkartılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi tekniğinde daha önceden belirlenen kategoriler doğrultusunda kodlama yapmak, analizin amacına ulaşmasına katkıda bulunacak önemli bir faktördür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda çalışmanın içerik analizinin yapılması aşamasında (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın veri analizi yürütülürken öncelikle araştırmacı tarafından veriler kodlanmış ve temalar belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen temalar kategorilere ayrılarak ilgili kategorilere ilişkin kodlar çıkartılmıştır. Son olarak, kodlar ve kategoriler doğrultusunda bulgular yorumlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri bağlamında sunulmuştur.

Katılımcıların İngilizce Dersleri Kapsamında Verilen Ödevlerin Amacına Yönelik Görüşleri

Araştırmada katılımcılara ilk olarak "İngilizce dersleriniz kapsamında verilen ödevlerin amacı nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan kodlara ve bu kodların frekans değerlerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İngilizce Dersleri Kapsamında Verilen Ödevlerin Amacı Kapsamında Bulunan Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Ödevlerin amacı	Konuları pekiştirmek (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö19)	8
	Pratik yapmayı sağlamak (Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20)	8
	Öğrenciyi geliştirmek (Ö2, Ö3, Ö8)	3
	Öğrenmeyi kontrol etmek (Ö4)	1

Katılımcıların verdikleri cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonuçları incelendiğinde hazırlık sınıfı öğrencilerinin ödevlerin verilmiş amacını 4 başlık altında değerlendirdikleri görülmektedir. Bu kapsamda; görüşmeye katılan 20 öğrenciden 8'i ödevlerin verilmiş amacının **konuların pekiştirilmesi** olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(Ö6): *Bizim için amacı derse olan sıcaklığımızı kaybetmemek. Hocalar belli bir temel veriyor ondan sonra eve ödev verip bizim o konuyu daha iyi pekiştirmemizi sağlıyor. Çünkü konular pratik yaparak daha çok pekişiyor.*

(Ö19): *Ödevlerin bizim için faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü ödevleri yaptığımız zaman konuları daha fazla pekiştireceğimizi düşünüyorum. Özellikle ilk seviyelerde ödevler konuların pekişmesine çok yardımcı oluyor.*

Katılımcıların 8'i ise ödevlerin amacını **öğrencinin pratik yapmasını sağlamak** olarak ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin kendi ifadelerinden alınmış bir örnek aşağıdaki gibidir:

(Ö11): *Benim için anlamı; derslerime yardımcı oluyor ve bana katkıda bulunuyor. Ödevlerin amacı bence pratik yapmamı sağlaması ve derslere adapte olmamı sağlamasıdır.*

Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bir diğer kod ise 3 öğrenci tarafından ifade edilen **öğrenciyi geliştirmek** olarak bulunmuştur. Bu koda ilişkin öğrencilerin kendi ifadelerinden alınmış bir örnek aşağıdaki gibidir:

(Ö8) *Bence bize verilen ödevlerin en büyük amacı ödevlerin yardımıyla İngilizcemizi daha fazla geliştirmek.*

Birinci soruya verilen yanıtlar kapsamındaki kodlardan sonuncusu ise **“öğrenciyi kontrol etmek”** olarak ifade edilmiştir. Bu koda yönelik öğrenci yanıtı şu şekildedir:

(Ö4): *Ödevlerin amacı bence öğrendiklerimizi kullanabilip kullanamadığımızı kontrol etmek. Öğrendiğimiz her zaman yapabildiğimizi göstermiyor. O yüzden ödevler öğrendiklerimizin kontrol edilmesini sağlıyor.*

Katılımcı cevaplarından da anlaşılacağı üzere, üniversite öğrencilerinin verilen ödevlerin amaçlarına ilişkin tamamı olumlu beklentileri söz konusudur. Ödev kavramının eğitimde uzun süredir tartışılmalı bir konu olduğu ve öğrencilerin ödevlere ilişkin olumsuz yargı ve tutumlar besleyebileceği göz önünde bulundurulduğunda, Hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin verilen ödevlerin maksadına ilişkin olumlu ifadeler kullanması önemlidir. Katılımcıların yanıtlarından ve ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler ödevlerin amacına yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemiş ve önyargılı ifadelerden ve görüşlerden uzak durmuşlardır. Bu durum ödevlerin özellikle İngilizce öğretiminde etkili birer unsur

olarak kullanılabilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Nitekim öğrencilerin olumsuz tutum ve tavır takındıkları bir eğitim uygulamasından verim beklemek çok gerçekçi olmayacaktır.

Ödevlerin verilmiş amacı ve İngilizce öğretimi de olmak üzere birçok alanın öğretiminde işe koşulması uzun süredir tartışılmalı bir konudur. Her ne kadar öğrenci ve öğretmenler açısından ödev kavramına farklı anlamlar yüklense de özellikle ödevlerin amacına yönelik ortak görüşlerin varlığı da söz konusudur. Bu çalışmada öğrencilerin ödevin amacına yönelik görüşleri ele alınmış olsa da öğretmenlerin aynı konudaki görüşleri de önem arz etmektedir. Bu kapsamda; North ve Pillay (2002)'nin yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarını irdelemekte fayda vardır. Malezya'da görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada North ve Pillay İngilizce dersinde ödevlerin verilmiş amacına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmişlerdir. Görüşlerin içerik analizi yapıldığında bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte en fazla tekrarlanan ilk 3 temanın **derste öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek gelişmelerini sağlamak ve öğrencilerin derse olan ilgilerini canlı tutmak** olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, ödevlerin verilmiş amaçları bağlamında Malezyalı İngilizce öğretmenleri ile Türkiye'deki bir Hazırlık Okulu'nda eğitim gören üniversite öğrencilerinin büyük oranda paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş bir başka çalışmada ise Lelešienė ve Jasnauskaitė (2014) İngilizce öğretimi ve öğrenimi sürecinde ödevlerin amacının ve rolünün ne olduğunu öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin ödevlerin verilmiş amacını "Akademik" ve "Sosyal" olmak üzere ikiye ayırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin "Akademik" amaçlar başlığı altında belirttikleri konuların bu çalışmadaki katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerle büyük oranda paralellik gösterdiği görülmektedir. Nitekim, Lelešienė ve Jasnauskaitė (2014)'ün çalışmasında yer alan öğrenciler ödevlerin verilmiş amaçlarından ilki olarak derste öğrenilen konuların pekiştirilmesi ikincisi olarak ise öğrencilerin ders içeriğini öğrenip öğrenmediklerinin kontrol edilmesini cevabını vermiştir. Bu kodlar, bu çalışmanın katılımcıları tarafından verilen yanıtlarla birebir örtüşmektedir.

Katılımcıların Verilen Ödevleri Yaparken Kendilerini En Fazla Zorlayan Hususlara Yönelik Görüşleri

Katılımcıların görüşlerini almak için yöneltilen ikinci soru "Ödevlerinizi yaparken sizi en fazla zorlayan şeyler nelerdir?" şeklindedir. Verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan kodlara ve bu kodların frekans ve yüzdelere yönelik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ödevleri Yaparken Öğrencilerin En Fazla Zorlandığı Unsurlara İlişkin Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Öğrencileri ödev yaparken zorlayan unsurlar	Bilinmeyen kelimelerin fazlalığı (Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö19, Ö20)	8
	Ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlar (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6)	4
	Zaman ile ilgili sorunlar (Ö1, Ö14, Ö7, Ö18)	4
	Ödev talimatlarını anlamama (Ö13, Ö15)	2
	Konuların içeriği ile ilgili sorunlar (Ö8, Ö17)	2

Katılımcıların ödevlerini yaparken kendilerini en fazla zorlayan hususlara ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde en sık tekrarlanan kodun "**bilinmeyen kelimelerin fazlalığı**" olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden birisi şu şekildedir:

(Ö9): *Listening dersinden örnek verecek olursak bilmediğim kelimeler olduğu zaman onları dinlerken veya alıştırmaları cevaplarken çok sıkıntı çekiyorum. Benzer şekilde Writing derslerinde de kelime bilgim az olduğu için cümleleri İngilizce yazabilmek zor oluyor.*

4 öğrenci tarafından ifade edilen **“ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlar”** koduna ilişkin yanıtlar incelendiğinde; ödevlerin sınav konularıyla örtüşmemesi, ödevlerin sınava yönelik fayda sağlamadığı, ödevlerin not karşılığının az olması ve ödevlerin değerlendirilme kriterlerinde sorunlar olduğuna ilişkin tespitlerin yapıldığı ve bu tespitlerin ölçme değerlendirme başlığı altında toplanabileceği görülmüştür. Bu bağlamda; öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

(Ö2): *Bence işlediğimiz dersin ödevleriyle sınavda çıkanların birbirine paralel olmaması. Ödevler beni oyalıyormuş gibi, sınava yönelik değillermiş gibi hissettiriyor. Bu da ödev yaparken beni zorluyor. Motive olamıyorum*

(Ö4): *Ödevlerin değerlendirilmesi beni zorluyor. Yani bizim seviyeye uygun olup olmadığımız değerlendiriliyor. Aslında ödevler zor değil. Çok fazla zorlayan ödev olduğunu düşünmüyorum. Biz olduğumuz seviyemize göre değil üst seviyeye göre değerlendiriliyor. Bu kriter beni ödev yaparken zorluyor.*

(Ö6): *Ödevin karşılığının olmaması beni çok zorluyor. Çünkü ben genelde pragmatist bir insanım. Fayda olmadıktan sonra benim için bir anlamı olmuyor. Bazı derslerde ödevi yapmak zorundasınız yoksa finallere giremiyorsunuz ama ödevi yaptığınızda da hiçbir etkisi olmuyor. Bu durum beni zorluyor. Karşılığının olmaması en büyük sıkıntı.*

İkinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bir diğer kod ise **“zamanla ilgili sorunlar”** şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrenciler gerek ödevlerin fazla zaman alması gerekse ödev yapmaya zaman bulamam konusuna işaret etmişlerdir. Bu koda yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

(Ö1): *Örneğin; Writing dersinde de yazma işi uzun sürüyor ve çok fazla vakit alıyor. O yüzden verilen ödevleri yaparken zorlanıyorum.*

(Ö7): *Açıkçası ödevi tamamlamak için verilen sürenin sınırlı olması. Ödev teslim süresi uzatılabilir. Çünkü tüm derslerden ödev verilince sıkışıyoruz. Hem zaman dar oluyor hem de birden fazla derste aynı anda ödevler veriliyor. Bu da beni zorluyor.*

Katılımcıların 2’sinin dikkat çektiği bir diğer husus ise **“ödev talimatlarını anlamama”** şeklinde kodlanmıştır. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinden birisi şu şekilde ifade edilmiştir:

(Ö15): *Bizden nelerin istendiğini bilemeyince ben ödev yapmakta zorlanıyorum. Yani talimatlar net verilmiyor. Bazen talimatlar veriliyor ama içinde hayatımda hiç görmediğim hatta sözlüklerde bile bulamadığım kelimeler kullanılıyor. Bu da benim ödevi anlamamama yol açıyor ve beni zorluyor.*

Bu soru kapsamında ortaya çıkartılan son kod ise 2 öğrenci tarafından dile getirilen **“konuların içeriği ile ilgili sorunlar”** şeklinde ifade edilmiştir. Söz konusu öğrencilerden birisi bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

(Ö8): *Ödevlerin konusu çoğu zaman küresel ve daha sosyal konulardan seçiliyor. Bu konularla ilgili hiçbir fikrim olmadığı zaman hiçbir şey yazamıyorum ya da konuşamıyorum. Bu durum da beni ödev yaparken çok zorluyor.*

Yukarıda verilen kodlar incelendiğinde, özellikle Türk öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi zafiyetinin ve zaman yönetimi sorununun ödev yaparken de gün yüzüne çıktığı görülmektedir. Özellikle kelime

eksikliğinden kaynaklanan sorunların sadece ödev yapma sırasında değil, ödevlerle ilgili verilen talimatları anlamada da gün yüzüne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin tespitlerinden belki de en önemlisi ise ders ve ödev içeriğinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerektiğidir. Bu durum özellikle program geliştirme çalışmalarında “İçerik” ögesinin önemini bir kere daha gün yüzüne vurur niteliktedir. Öte yandan, tablodaki kodların her biri özellikle programların oluşturulmasında ihtiyaç analizi, ölçme ve değerlendirme ve içerik seçimi gibi konuların önemine bir kez daha dikkat çekmektedir. Katılımcıların en sık tekrar ettikleri tema olarak kelime bilgisi eksikliği ise ülkemizde İngilizce öğretimi konusunda öğrenenlerin en fazla mustarip olduğu konuların başında gelmektedir.

Bu sonuca paralellik gösteren bir diğer çalışma da Paudel (2012) tarafından yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; katılımcıların %81,33’ünün ödevlerde geçen kelime ve dilbilgisi kalıplarını bilmedikleri zaman ödevleri yapmakta zorlandıklarını ifade etmiş, %18,33’ü ise ödevlerini yaparken kendilerini zorlayan konuların başında ödev talimatlarını anlamamanın geldiğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle, söz konusu çalışmadan elde edilen bu iki tema bu çalışmadaki kodlarla birebir örtüşmektedir.

Xu (2013) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise “Öğrenciler ödevlerini yapmakta neden zorlanıyorlar?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu amaçla araştırmacı literatürde “ödev yönetimi” anahtar kelimeleriyle yapılmış ve farklı veri tabanlarından elde edilmiş toplam 24 makaleyi incelemiştir. Ön inceleme sonunda 7 makalenin doğrudan bu amaca hizmet etmediği gerekçesiyle çalışmadan çıkartılmasına ve geri kalan 17 makalenin incelenmesine karar verilmiştir. Makalelerin incelenmesi sonucu öğrencilerin ödevlerini yaparken zorlanmalarına sebep verebilecek 5 temel husus olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu hususlar; 1) çevresel unsurların kontrolü, 2) zaman yönetimi, 3) çeldiricilerle mücadele, 4) motivasyonu canlı tutma ve 5) duygulara hâkim olma olarak sıralanmıştır. Bu maddelerden zaman yönetimi bu çalışmada da öğrenciler tarafından doğrudan dile getirilirken, motivasyon ise özellikle içeriğin ilgi çekici olması temasıyla bağlantılı bir unsur olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın bu alt probleminden elde edilen kodların literatürdeki 17 çalışmada geçen 5 temanın ikisi ile doğrudan veya dolaylı olarak örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların Ödevlerini Zamanında Teslim Etmekten Alıkoyan Sebeplere Yönelik Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde yöneltilen 3’üncü soru “Ödevlerinizi zamanında yapmaktan/teslim etmekten sizi alıkoyan sebepler nelerdir?” şeklinde yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplardan çıkartılan kodlara ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencileri Ödevlerini Zamanında Teslim Etmekten Alıkoyan Sebeplere Yönelik Görüşlerine İlişkin Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Ödevi zamanında teslim etmekten alıkoyan sebepler	Zaman darlığı (Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19)	6
	Kişisel sebepler (Ö3, Ö5, Ö9, Ö17, Ö16)	5
	Ödevlerin yoğunluğu (Ö1, Ö7, Ö18)	3
	Ödevlerin zorluğu (Ö8)	1
	Nota etkilerinin yetersizliği (Ö2, Ö20)	2
	Motivasyon sorunu (Ö12)	1
	Ödeve özen göstermeme (Ö15)	1
	Ödevi anlamama (Ö13)	1

Kodlar incelendiğinde; 6 öğrencinin ödevlerini zamanında teslim etmekten en fazla alıkoyan sebep olarak “zaman darlığını” ifade ettiği görülmektedir. Aşağıda bu görüşe ilişkin bir örnek verilmiştir.

(Ö11): Öncelikle ben kendimi göstermek istediğim için ödevlerimi geniş geniş yapmak istiyorum. İkincisi de ödev yapmadan önce o konuya çalışıp ondan sonra ödevi yapmak istiyorum. Video olur ya da Schoology' deki dokümanlar olur ya da arkadaşlara sormak şeklinde yardım alarak yapmak istiyorum ancak süre yeterli olmuyor bunlar için.

Bu soru kapsamında çıkartılan bir diğer kod ise 5 öğrenci tarafından “kişisel sebepler” olarak ifade edilmiştir. Bu koda ilişkin öğrenci görüşlerinden bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

(Ö5): Kendime ayırdığım zaman. Ben bilgisayar oyunlarını seven birisiyim. Bu oyunlar da beni ödev yapmaktan alıkoyuyor. Yoksa ödevleri yetiştirmede bir sorun görmüyorum. Sorumluluk bende diye düşünüyorum.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, öğrenciler ödevlerini zamanında teslim etmekten alıkoyan sebepler arasında “ödevlerin yoğunluğunu” da göstermektedir. Katılımcıların 3'ünün bu yönde görüş belirttiği bu koda ilişkin örnek bir ifade şu şekilde sunulmuştur:

(Ö1): Bazen de ödevler gerçekten çok fazla geliyor. Hemen hemen her dersten ödev oluyor. Birisini bitirdikten sonra diğerine geçecek motivasyonum olmuyor çünkü çok sıkılıyorum.

Üçüncü soruya verilen yanıtların analizi sonucu çıkartılan diğer kodlar 1'er öğrenci tarafından ifade edilen “ödevlerin zorluğu”, “nota etkilerinin az olması”, “motivasyon sorunu”, “ödevi özen göstermeme” ve “ödevi anlamama” şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu kodlara yönelik öğrenci ifadelerine ilişkin örneklerden bazıları şu şekildedir:

(Ö8): Ödevler bazen çok zor olabiliyor. Mesela Speaking ödevinin kameraya alınması çok zor oluyor. Birkaç defa kayıt denemesi yapmak durumunda oluyorum bu da ödevleri geç vermeme neden olabiliyor.

(Ö2): Ödevlerin not ortalamama doğrudan etki etmemesi ya da çok az etki etmesi. Puana etki etmediği zaman ya da çok az etki ettiği zaman ödevi yapmakta isteksiz davranıyor ya da geç teslim ediyorum

(Ö12): Derse motive olmadığım için ödevini de yapmak istemiyorum. Bu da bazen ödevlerimi geç teslim etmeme ya da hiç yapmamama sebep oluyor.

(Ö15): Bazı derslere yeterince önem vermediğim için özen göstermiyorum ve ödevlerini ya unutuyor ya da geç teslim ediyorum.

(Ö13): Bazen ders hızlı akıyor ve benim gibi yabancı dili zayıf olan öğrenciler ödevi tam olarak algılayamayabiliyor. Eğer öğretmen de Schoology'ye ödevin nasıl yapılacağına ilişkin not düşmüyorsa ödevi teslim etmekte veya zamanında bitirmekte zorlanıyorum.

Yukarıdaki kodlar incelendiğinde, öğrencileri ödevlerini zamanında teslim etmekten alıkoyan sebeplerin çeşitliliği göze çarpmaktadır. Bu sebeplerin bir kısmının bilişsel kaynaklı olduğu bir kısmının ise duyuşsal faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir. Zaman yönetimi ve öğrencilerin ödev talimatlarını tam anlayamama sorununun bu soru özelinde de gündeme getirildiği ve bu nedenle özellikle bu iki konunun kelime bilgisi zafiyeti ile birleştiğinde zincirleme bir reaksiyon gösterebileceği ve ödevlerden arzulan maksadı sekteye uğratabileceği söylenebilir. Bu nedenle, bilişsel tespitlerin yerindeliği çok iyi tespit edilerek gerekli önlemler alınmalıdır. Öte yandan öğrencilerin bu soruya “Kişisel sebepleri” etken olarak göstermesi de öğrencilerin sorumluluğu almaları ve savunma mekanizmaları geliştirmemeleri adına önemli bir bulgudur. Her ne kadar bu çalışmada birbirinden farklı nedenler ifade edilse de literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında yukarıdaki kodlardan farklı sebeplerinde gerekçe olarak sunulduğu görülmektedir. Sharma (2016) tarafından yürütülen çalışma bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Öğrenciler ödevlerini neden zamanında yapmadıklarına/teslim etmediklerine ilişkin soruya şu 4 sebebi öne sürmüşlerdir:

- Öğretmenlerin ödevleri kontrol etmemesi
- Öğretmenlerin ödevlere dönüt vermemesi
- Ödevlerin çok kolay veya mekanik olması
- Ödevlerin derslerde işlenen konulardan daha zor ve kapsamlı verilmesi

Yukarıdaki gerekçeler ile bu çalışmada öne sürülen gerekçeler sadece ödevlerin derslerde işlenen konulardan zor ve kapsamlı olması bakımından benzerlik göstermekte, diğer gerekçeler yönüyle ise ayrılmaktadır. Sharma (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sunduğu ilk iki gerekçe ise bu çalışmada ele alınan dönütlerin önemine işaret etmektedir. Bu konuya ilişkin detaylı değerlendirme ilerleyen alt bölümlerde yapılacaktır.

Katılımcıların Schoology Programının Ödev Alışkanlıklarına Olan Etkilerini Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında öğrencilere “Schoology programının ödev alışkanlıklarınıza olan etkileri nelerdir?” diye sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplara ilişkin kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Schoology Programının Ödev Alışkanlıklarına Olan Etkilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Schoology programının ödev alışkanlıklarına etkisi	Planlı ve düzenli olma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20)	12
	Ödevi zamanında teslim etme (Ö6, Ö7, Ö9)	3
	Ödevi hatırlama (Ö13, Ö14, Ö17)	3
	Yardımcı kaynağa başvuruma (Ö4, Ö18)	2

Katılımcıların 4’üncü soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; 12 öğrenci ile en sık tekrarlanan kodun “**planlı ve düzenli olma**” olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

(Ö2): *Bence düzenli ve planlı olmamızı sağladığı için gayet olumlu.*

(Ö3): *Schoology daha düzenli ve programlı bir şekilde ödevlerimizi yollamamızı ve tamamlamamızı sağlıyor. Olumlu bir uygulama olarak görüyorum. Schoology’nin ödev miadını hatırlatması iyi oluyor.*

Schoology programının ödev alışkanlıkları üzerindeki etkisi bağlamında çıkartılan kodlardan ikincisi ise “**ödevi zamanında teslim etme**” olarak belirlenmiştir. Bu koda ilişkin katılımcıların 3’ü benzer ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadelere yönelik örnek cümle aşağıda verilmiştir.

(Ö6): *Açıkçası çok iyi. Ben şahsen eskiden daha da kötüydim. Schoology sayesinde ödevlerimi ne zaman teslim etmem gerektiğini görüyorum. Schoology beni sürekli güncel tutuyor. Bu yüzden çok olumlu buluyorum.*

Söz konusu soru kapsamında öğrencilerin cevaplarından çıkartılan bir diğer kod da “ödevi hatırlama” olarak ifade edilebilir. Katılımcıların 3’ünün bu doğrultuda verdikleri cevaplardan bir örnek aşağıda verilmektedir.

(Ö14): *Schoology’nin çok olumlu bir etkisi var çünkü Hazırlık Sınıfı ile ilgili her şeyi orada görüyoruz. İlk başta çok karışık gelmişti ama zaman geçtikçe çok faydalı ve kullanışlı bir program olduğunu gördük. Bir de tarihleri ödevle ilgili her şeyi sayfanın kenarında liste halinde göstermesi ve hatırlatması çok olumlu. Bu sayede ayrıca not alma ya da not almadığımız için ödevi unutma ihtimalimiz yok.*

Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen son kod ise 2 öğrenci tarafından dile getirilen “yardımcı kaynaklardan yararlanma” şeklinde ifade edilmiştir. Söz konusu öğrencilerden birinin verdiği yanıt şu şekildedir:

(Ö4): *Schoology’de derste kullandığımız materyaller oluyor, hocaların gösterdiği farklı örnekler oluyor. Ya da hocalar ilave doküman yüklüyorlar. Biz de ödevlerimizi onlara bakarak yapıyoruz. Bu yüzden Schoology çok iyi bir platform oluyor.*

Eğitimde ve özellikle yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının gün geçtikçe arttığı günümüzde, öğrencilerin ve özellikle Z kuşağı olarak adlandırılan çalışma grubunun eğitimde teknoloji kullanımını ölçen bir soruya tamamen olumlu yaklaşımları dikkate değer bir bulgudur. Günümüzde öğrencilerin takibi ve değerlendirilmesi başta olmak üzere birçok amaçla kullanılan yazılımlardan birisi olan Schoology programının “upcoming (yaklaşan olaylar – ödevler)” sekmesinin öğrencilerin ödevlerini takip etmede, planlı ve programlı bir şekilde yapmalarında katkısı büyüktür. Dikkat edileceği üzere, bir önceki soruda ödevleri zamanında yapmama veya geç yapma konusunda öğrencilerin hiç birisi “unutma” veya “hatırlamama” kavramlarını kullanmamışlardır. Bu durum da Schoology programının ödev alışkanlıkları üzerindeki olumlu etkilerinin bir teyidi niteliğindedir.

Araştırmanın yapıldığı Hazırlık Okulu’nda kullanılan “Schoology” programı dışında benzer amaca hizmet eden yazılımların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Genel mantığın aynı olduğu bu programların ödev alışkanlıkları ile ilişkisinin araştırıldığı benzer çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların birisi Hamzova (2017) tarafından “Edmodo Yazılımının Çek Öğrencilerin Ödev Yapma Motivasyonları ve Ödevlerinin Kalitelerine Olan Etkisi” başlığıyla yüksek lisans tezi olarak yayımlanmıştır. Söz konusu çalışma kapsamında yöneltilen araştırma sorularından bazıları şu şekildedir:

- Edmodo yazılımı öğrencilerin ödev kalitelerinin yükselmesine katkıda bulunmakta mıdır?
- Edmodo yazılımının öğrencilerin ödev yapma motivasyonu üzerinde etkisi var mıdır?
- Edmodo yazılımı öğrencilerin ödevlerini öğretmenlerine ulaştırmak için etkili bir platform mudur?

Yukarıdaki sorular incelendiğinde, bu çalışmada öğrencilere yöneltilen sorunun alt başlıkları olma niteliği taşıdığı görülmektedir. Hamzova (2017)’nin yürüttüğü çalışmanın sonuçları özellikle yukarıda belirtilen 3 soru kapsamında incelendiğinde; Edmodo yazılımı kullanılan deney grubundaki sınıflardan alınan ödevlerin kalitesinin geleneksel ödev yöntemleri uygulanan kontrol grubundaki sınıflardan alınan ödevlerin kalitesinden hem nitelik hem de nicelik olarak daha yüksek olduğu, Edmodo yazılımı üzerinden verilen dönütlerin geleneksel ödevlere verilen dönütlerden öğrenci motivasyonu bağlamında daha fazla etkili olduğu ancak yazılımın bazı teknik yetersizliklerinden dolayı ödevlerin öğretmenlere

ulaştırılmasında sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızda ulaştığımız sonuçlarla kesişen noktaların olduğunu göstermektedir.

Katılımcılarını İngilizce Dersleri Kapsamında Tercih Ettikleri Ödev Türlerine İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında sorulan bir diğer soru “İngilizce derslerinizi ve içeriklerini düşündüğünüzde ne tür ödevler verilmesini tercih edersiniz?” ifadeleriyle yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan çıkartılan kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların Tercih Ettikleri Ödev Türlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Tercih edilen ödev türleri	Grup ödevleri (Ö1, Ö10, Ö11, Ö19)	4
	İlgi alanına hitap eden ödevler (Ö15, Ö16, Ö18, Ö20)	4
	Pratiğe dönük ödevler (Ö2, Ö13, Ö17)	3
	Geliştirici ödevler (Ö3, Ö14)	2
	Dönüt alınabilecek ödevler (Ö6, Ö7)	2
	Araştırmaya dönük ödevler (Ö4)	1
	Seviyeye uygun ödevler (Ö5)	1
	Dilbilgisine dönük ödevler (Ö8)	1
	Sınav formatına yakın ödevler (Ö9)	1
	Zorlayıcı ödevler (Ö12)	1

Katılımcıların İngilizce dersleri kapsamındaki ödev tercihlerini belirlemeyi amaçlayan 5’inci soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tercih edilen ödev tiplerinin geniş bir yelpazeye dağıldığı görülmektedir. Bu bağlamda; toplamda 10 farklı kodun elde edildiği görülmektedir. Bu kodlar arasında ilk sırada 4 öğrenci tarafından tekrarlanan “**grup ödevleri**” gelmektedir. Daha sonra ise yine 4 öğrenci tarafından tekrarlanan “**ilgi alanına hitap eden ödevler**”, gelmektedir. 3 öğrenci tarafından dile getirilen “**pratiğe dönük ödevleri**” 2 şer öğrenci tarafından dile getirilen “**geliştirici ödevler**” ve “**dönüt alınabilecek ödevler**” kodları izlemektedir. 1’er öğrenci tarafından dile getirilen diğer kodlar ise tabloda sırasıyla “**araştırmaya dönük ödevler**”, “**seviyeye uygun ödevler**”, “**dilbilgisine dönük ödevler**”, “**sınav formatına yakın ödevler**”, “**zorlayıcı ödevler**” ve **zorlayıcı ödevler**” olarak verilmiştir. Bu kodlara ilişkin görüşler katılımcılar tarafından şu ifadelerle dile getirilmiştir:

(Ö10): *Hocalarımız bazen bize bir konu verip grup ile veya bir arkadaşımızla yapmamızı istiyorlar. Sınıftan ayrılmadan önce görev dağılımı yapıyoruz. Derse geldiğimizde pratik yapma imkânımız oluyor. Bence bu şekilde yani grup ile verilen ödevler daha faydalı oluyor.*

(Ö13): *Biraz daha pratik uygulamaya yönelik ödevleri tercih ediyorum. Çünkü bazen ilerleyip ilerlemediğimi tam bilemeyebiliyorum. Örneğin Speaking dersinde daha fazla pratik yaptıran ödevleri tercih ederim.*

(Ö14): *Beni ödev yapmaya hazırlayan benim eksik yönlerimi kapatan ödevler verilse daha iyi olur.*

(Ö6): *Sunum hazırlama, taslak yazma gibi bizim dönüt alabileceğimiz ödevlerin verilmesi daha verimli olur diye düşünüyorum.*

Öğrencilerin ödev tercihleri söz konusu olduğunda da öğrenci tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin tercihleri arasında yer alan grup ödevleri, İngilizce öğretiminde de son yıllarda uygulamalarından yararlanan İşbirlikçi Öğrenme modeline paralel bir talep olarak göze

çarpmaktadır. Özellikle “Speaking” derslerinin içeriği düşünüldüğünde İngilizce münazara başta olmak üzere bir takım problem çözme becerilerini de içerek grup ödevleri işe koşulabilir. Bu sorudan ortaya çıkan önemli kodlardan biri de “dönüt” kavramıyla ifade edilmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde daha da detaylandırılacak olan “dönüt” kavramının öğrenciler için taşıdığı önem bu soruda da ifade edilmiştir. Tabloda verilen ilgi çekici kodlardan bir diğeri de dilbilgisi ihtiyacını vurgulamaktadır. Ülkemizde ilköğretim yıllarından itibaren dilbilgisi kurallarının öğretimine dayalı bir yabancı dil öğretimi yürütülmesine rağmen hala kimi öğrencilerin İngilizce dilbilgisi alıştırmaları içeren ödev talep etmeleri veya kendilerini bu alanda eksik hissetmeleri üzerinde durulması gereken bir durumdur. Genel itibarıyla, bu sorudan elde edilen kodlar hemen hemen her alanda ihtiyaç analizinin önemini bir kere daha göstermektedir.

Üniversite öğrencilerin İngilizce dersleri kapsamındaki ödev ve çalışma tercihlerine ilişkin Qasaimh (2016) tarafında yürütülen bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğrencilerin ödev yapma ve çalışma tercihlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin %57’si ödev yaparken veya çalışırken gruplar halinde çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı soruya ilişkin öğretmenler ise öğrencilerin sadece %39’unun grup halinde ödev yapmayı veya çalışmayı tercih edeceklerini öngörmüştür. Araştırmacı, bu iki orasındaki farkı öğretmenlerin öğrencilerin tercihlerinden büyük oranda haberdar olmadıkları yönünde yorumlamıştır.

Öğrencilerin ödev tercihlerine yönelik Deveci ve Yiğit (2015) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise öğrencilerin Fen Bilgisi derslerine yönelik ödev türü tercihleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde ise kodların pratiğe yönelik, interaktif olan ve hazırlayıcı nitelikteki ödevleri tercih ettiği görülmektedir. Bu yönüyle, dersler tamamen birbirinden farklı olsa da öğrencilerin ödev türlerine ilişkin ihtiyaç ve tercihlerinin büyük oranda paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların Ödev Yapma ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen 6’ncı soruda, öğrencilerin ödevler yapma ile başarı arasında ne tür bir ilişki olduğunu düşündükleri sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Ödev Yapma ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Kategori	KODLAR	f
Ödev yapma ile başarı arasındaki ilişki	Doğru orantılı (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)	14
	Derse göre değişken (Ö2, Ö3, Ö5, Ö15)	4
	İlişki yok (Ö8, 16)	2

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 3 farklı kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%70) ödev ile başarı arasındaki ilişkiye dair doğru orantı olduğunu ifade etmiştir. 4 öğrenci bu durumun derse göre değişkenlik gösterebileceğini, 2 öğrenci ise ödevlerle başarı arasında bir ilişki olmadığına dair görüş beyan etmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

(Ö7): Kesinlikle doğru orantılı. Ödev yapmayan öğrencilerin başarısız olduğunu kendimde ve birçok arkadaşımda gördüm. Öte yandan ödevlerini sürekli yapan ve ders çalışan arkadaşlarımla ize takılmadan bölümlerine geçtiğini gördüm. Bu yüzden kesinlikle etkili.

(Ö5): *Doğru orantılı bir ilişki var gibi görünüyor ama dersten derse değişiyor. Her ödev de başarıyı getirmiyor. Mesela LA ödevlerinin hepsini yapmama rağmen LA dersini geçemiyorum.*

(Ö8): *Bence ilişki yok çünkü ödevler zorunlu olduğu için İngilizceme katkı sağlamıyor. Sırf yapmış olmak için ödev yapıyorum.*

Daha önce kodları yorumlanan diğer alt problemlere öğrencilerin verdikleri yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler eğitim sürecindeki değişkenlere pragmatist yaklaşabilmektedir. Öğrenciler ayrıca ödevlere konuların pekiştirilmesi, pratik yapılması ve eksikliklerin tamamlanması için önemli bir araç gözüyle bakmaktadır. Nitekim bu hususlar öğrencilerin ödevlerin amacına yönelik soruya verdikleri kodlarla da uyumludur. Ödevlerin başarıya olan katkısı söz konusu olduğunda ise pragmatist yaklaşım daha da belirginleşmektedir. Çalışmanın giriş ve verilerin analizi bölümünde katılımcıların eğitim gördükleri Hazırlık Okulu'nda ödevlerin önemli bir değerlendirme ölçütü olarak kullanıldığına değinilmiştir. Bu bağlamda, yukarıdaki tabloda verilen kodlar bu durumu destekler niteliktedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler başarı ölçütleri arasında ödevleri de önemli bir yere konumlandırmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin dönem sonu başarılarına doğrudan etki eden ödev uygulamalarının çok iyi planlanıp değerlendirme kriterlerinin objektif olarak belirlenmesini zorunlu kılmaktadır...

Bu yorumları destekleyen çalışmalardan birisi de Latif ve Miles (2011) tarafından üniversitenin Ekonomi bölümünde okuyan öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada nota belli bir oranda etki eden ödevlerin başarıya olan etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, ödevlerin öğrencilerin notları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ödevlerin özellikle de erkek öğrencilerin akademik performanslarını ciddi oranda artırdığı görülmüştür.

Bu çalışmaya büyük oranda paralellik gösteren bir diğer araştırma da İleri (2013) tarafından TOBB üniversitesinde Hazırlık sınıfında eğitim gören üniversite öğrencilerinin ödevlere karşı tutumu ve verilen ödevlerin başarıya etkisi üzerine yapılmıştır. Bu çalışmanın aksine, İleri (2013)'ün yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sadece %34'ü ödevlerin genel olarak akademik başarıya etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, öğrencilerin ödev ve proje puanlarının akademik başarıları üzerine etkisi incelendiğinde, ödev puanlarının yükselmesiyle akademik başarı puanlarının %40 oranında arttığı görülmüştür. İngilizce dil yeterliliğinin ölçüldüğü uluslararası sınavlardan birisi olan TOEFL sınavı bağlamında da öğrencilerin ödevlerini yapma durumunun TOEFL sınavına %3,4 oranda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ödev yapma ile başarı arasında doğru bir orantının varlığını göstermektedir. Benzer bir orantı, Goldstein (1960), Austin (1979), Foyle (1984) ve Pendergrass (1985) tarafından da bulunmuştur. Ayrıca literatürde ödevlerle akademik başarı arasında doğru bir orantının olduğu birçok çalışmaya rastlamak mümkündür.

Katılımcıların Ödevlere Verilen Dönütlere İlişkin Görüşleri

Ödevlere verilen dönütlere ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların Ödevlere Verilen Dönütlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Ödevlere verilen dönütler	Hatalarımı Fark edip Düzeltme (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20)	17
	Yüz Yüze Dönüt Alma (Ö2, Ö7, Ö8)	3

Katılımcıların 7'nci soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, görüşlerinin toplamda 2 kod altında toplandığı görülmektedir. 16 öğrenci tarafından tekrar edilen birinci kod "hatalarımı fark edip düzeltme" olarak belirlenirken 3 öğrenci tarafından tekrar edilen "yüz yüze dönüt alma" ikinci kod olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

(Ö1): *Yanlışlarımı görüp düzeltmek gerçekten çok güzel oluyor. Dönüt almak çok hoşuma gidiyor. Örneğin; Writing dersinden dönüt aldığımda yanlışlarımı görüyorum ve bir sonraki ödevde bu yanlışları düzeltmeye çalışıyorum. Bu da Writing becerilerimin çok iyi ve hızlı gelişmesini sağlıyor.*
(Ö18): *Bazı derslerde ödevleri online gönderip online dönüt almak bence iyi olmuyor. Dönütleri kâğıt üzerinden birebir alsak daha iyi olur. Hoca bize online dönüt verdiğinde bence yeterli verimi alamıyorum. Yüz yüze olsa daha iyi olur. Yüz yüze dönüt aldığımda hatalarımı daha net görebiliyorum ve bir sonraki ödevde yapmaya çalışıyorum.*

Özellikle hata yapmanın daha olası olduğu İngilizce öğrenimi sırasında verilen dönütlerin kalitesi ve etkinliği son derece önemlidir. Bu bağlamda, katılımcılar dönütleri hatalarını fark edip düzeltme imkânı olarak değerlendirmekte ve büyük önem atfetmektedirler. Katılımcıların dönütlere ilişkin olarak altını çizdikleri bir diğer husus da öğretmenlerinden bire bir dönüt alma talepleridir. Bunun altında yatan en önemli sebep, Schoology üzerinden verilen dönütlerde birtakım kodların ve kısaltmaların kullanılması ve öğretmenlerin öğrencilerin anlayamayacağı kadar zor bir dil kullanmasıdır. Bu nedenle öğrenciler online olarak verilen dönütlerden ziyade yüz yüze verilen dönütleri tercih etmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan da anlaşılacağı üzere, özellikle Writing ve Speaking gibi productive (üretkenliğe) dayalı derslerde dönütler hataların görülüp tekrarlanmaması ve bu durumun sınavlara da yansıtılması açısından bir kat daha fazla önemli görülmektedir. Hal böyle olunca, literatürde bulunan ve ödevlere verilen dönütlere yoğunlaşan çalışmaların büyük bir bölümü de Writing ve Speaking derslerinde verilen dönütlere odaklanmıştır.

Bu çalışmaların birinde Radecki ve Swales (1988) öğrencilerin Writing dersi kapsamında kendilerine verilen dönütlere ilişkin görüşlerini irdelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yaklaşık %50'sinin öğretmenlerinin verdiği yazılı dönütlere yönelik olumlu veya nötr görüşlerinin olduğu ancak tamamına yakının öğretmenlerin yapmış oldukları yorumlardan ziyade vermiş oldukları düzeltici dönütleri tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin dönüt verirken kullandıkları kodların öğrencilerin tamamına yakını tarafından desteklendiğidir. Bu bulgu, bu çalışmada bulunan bulgularla taban tabana zıtlık arz etmektedir. Çünkü bu çalışmada görüşmeye katılan katılımcıların bir kısmı dönüt verilirken kullanılan kodların karışık ve anlaması zor olduğunu belirtmiş ve yüz yüze dönüt istemelerinin sebepleri arasında bu kodları göstermişlerdir. Bu iki çalışmadaki kodların kullanılması bağlamındaki görüş farkının en önemli nedeni olarak kodların desteklendiği çalışmanın ana dili İngilizce olan öğrenciler ile, kodların desteklenmediği bu çalışmanın ise yabancı dili İngilizce olan öğrenciler ile yürütülmesi gösterilebilir.

Muhsin (2016) tarafından yapılan ve Speaking dersinde kullanılan dönütlerin etkinliğinin incelendiği çalışmada ise öğrencilerin %97'si gibi yüksek bir oranı Speaking ödevlerine verilen düzeltici dönütlerin kendileri için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlerinden bire bir dönüt almak istediğini, öğretmenleri dışında ise kendilerinden daha iyi olan arkadaşlarından dönüt almayı kabul edebileceklerini belirtmiştir. Bu yönüyle her iki çalışmadan da elde edilen bulgular örtüşmektedir. Yukarıdaki çalışmalara ilave olarak, Harks ve arkadaşları (2014), İlker (2014) ve Pekrun ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda da Ödevlere verilen dönütlerin başarı başta olmak üzere motivasyon ve diğer duyuşsal faktörler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Ödevini Yaparken En Fazla Zorlandıkları Derse İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ödevini yaparken en fazla zorlandıkları derse ilişkin görüşlerinin analizinden elde edilen kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Ödevlerini Yaparken En Fazla Zorlandıkları Derse İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Ödev yaparken en fazla zorlanılan dersler	Writing (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö16, Ö18)	7
	Reading (Ö1, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14,)	6
	Speaking (Ö3, Ö15, Ö19, Ö20)	4
	Language Awareness (Ö6, Ö17)	2
	Listening (Ö8)	1

Öğrencilerin ödevini yaparken en fazla zorlandıkları derslere ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar incelendiğinde, 7 öğrenci tarafından dile getirilen **“Writing”** dersinin en fazla tekrarlanan ders olduğu görülmektedir. Writing dersini 6 öğrenci tarafından ifade edilen **“Reading”** dersi izlerken, katılımcılardan 4’ü bu soruda **“Speaking”** dersini ön plana çıkarmıştır. **“Language Awareness”** dersi ise 2 öğrenci tarafından dile getirilirken 1 öğrenci (%5) bu soruya **“Listening”** cevabını vermiştir. Bu kodlar kapsamında öğrencilerin kendi ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö10): *En fazla Reading dersinden zorlanıyorum. Çok fazla bilmediğim kelime çıkıyor. Tek tek bu kelimelerin altını çiziyorum. Cümle bitmeden bilmediğim kelimenin anlamına bakıyorum. Böyle olunca da moralim bozuluyor ve ödevi yapasım gelmiyor. Bu da beni zorluyor.*

(Ö2): *Writing. Çünkü Writing dersinde normal Türkçe olarak işlemediğimiz konuları görüyoruz. Onun ilk başta ne demek olduğunu konunun nasıl etkileri olduğunu araştırıp öyle yazmamız gerekiyor. Yani verilen konulara uzak olduğum için o konularla ilgili yazmak çok zorlayıcı oluyor.*

(Ö3): *En fazla Speaking dersinin ödevlerini yaparken zorlanıyorum. Her ne kadar beni en fazla Speaking dersinin ve ödevlerinin geliştirdiğini düşünsem de bazen kamera karşısında 3-4 dakika konuşmak bana çok zor geliyor. Böyle bir şeyi yapmak kendi dilimizde yapmak bile zorken İngilizce yapmak daha zor geliyor.*

(Ö8): *Listening dersinde zorlanıyorum. Listening dersindeki ödevlerin notlara ağırlığı çok az. O yüzden Listening ödevlerini yaparken kendimi zorluyorum. Ayrıca dinlediğimiz metinler çok uzun ve zor geliyor. O yüzden çoğu zaman transkriptleri okuyorum ödevi yapmak için.*

(Ö6): *LA zorluyor. LA dersinde özellikle “Paraphrasing” konusu çok zorluyor. Hem metni anlamamız hem de farklı teknikleri uygulamamız bekleniyor. LA çok zor ve internette LA ile ilgili kaynaklar çok az. Önceden internet kaynaklarından Gramer konularını bulabiliyordum ama LA dersinin içeriğini internette bulup çalışamıyorum.*

Bu sorudan elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin ödevler bağlamında tüm derslerden zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu oran özellikle Reading ve Writing dersleri için biraz daha fazla dile getirilmiştir. Reading dersinin ödevlerini yaparken yaşanan zorlukların başında yine kelime bilgisinin yetersizliği gelmektedir. Bu durumun birçok hususu tetiklediği daha önceki bölümlerde ifade edilmiştir. Özellikle okuma becerilerinin büyük oranda etkide bulunduğu bir diğer beceri de yazma becerileridir. Nitekim okuma ve dinleme **“receptive (alışa yönelik)”** beceriler iken yazma ve konuşma ise **“productive (üretime yönelik)”** becerilerdir. Bu nedenle yeterli miktarda İngilizce girdisine maruz bırakılmayan bireylerin yazma ve konuşma gibi üretkenlik gerektiren becerileri sergilemeleri zorlaşmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda da ilk 3 sırayı Reading, Writing ve Speaking derslerinin alması da bu

yönüyle manidardır. Bu duruma diğer duyuşsal faktörlerin (motivasyon, ilgi, utangaçlık, öz güven eksikliği vb.) eklenmesiyle öğrencilerin gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı performansları olumsuz yönde etkilenmektedir. Duyuşsal faktörlerin etkisi ise özellikle Speaking gibi doğrudan performansa ve başkaları tarafından gözlemlenmeye dayanan becerilerde daha fazla açığa çıkmaktadır.

Ülkemizdeki yabancı dil öğrenen bireylerin kelime bilgisi konusunda sorun yaşadıkları bilinmektedir. Ancak bu durum sadece ülkemizle sınırlı değildir. Özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği (EFL) ülkelerde kelime bilgisi eksikliği başta Reading olmak üzere diğer dil becerilerini doğrudan etkileyen bir sorun haline almıştır. Medjahni (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Reading dersi kapsamında yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Şöyle ki, öğrencilerin toplamda %68'i okuma becerilerine yönelik çalışma veya ödev yaparken karşılaştıkları en büyük zorluğun bilinmeyen veya kendilerine çok karmaşık gelen kelimeler olduğunu ifade etmişlerdir.

Margolis ve McCabe (1997) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Reading ve Writing derslerinde verilen ödevlere ilişkin muhtemel zorluklar ele alınmıştır. Çalışma sonunda araştırmacılar öğrencilere verilecek ödevlerin içeriğinin öğrencilerin daha önceki yaşantılarıyla anlamlandırabilecek türde ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmacıların vurguladığı bir diğer husus da öğrencilere verilen ödevlerin talimatlarının açık, net ve her öğrenci tarafından kolayca anlaşılabilir cinsten olması gerektiğidir. Ödevlerin öğrencilerin değerlendirilmesine olan etkisi de araştırmacıların dikkat çektiği bir diğer unsurdur. Bu bağlamda, öğrencilerin ödevlerinin notlarla değerlendirildiği bir sistemin kullanılması ve yapılan ödevlere değerlendirci bir notun verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Buna ilave olarak, ödevlerin tam anlamıyla amacına ulaşması için yapılandırıcı ve kişiselleştirilmiş dönütlerin verilmesi gerektiği de çalışmada vurgulanan bir diğer konu olmuştur. Medjahni (2015) ve Margolis ve McCabe (1997) tarafından yapılan çalışmaların yukarıda bir kısmı özetlenen sonuçları incelendiğinde, her iki çalışmada da öğrencilerin özellikle Reading ve Writing derslerinin ödevlerini yaparken birtakım zorluklar yaşadığı ve bu zorlukların bu çalışmayla büyük oranda paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların Ödevini Yaparken En Fazla Yardıma Başvurdukları Derse İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ödevini yaparken en fazla yardıma başvurdukları derse ilişkin görüşlerinin analizinden elde edilen kodlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Ödevini Yaparken En Fazla Yardıma Başvurdukları Derse İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Kategori	KODLAR	f
Ödev yaparken en fazla yardıma başvurulmuş ders	Writing (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20)	11
	Language Awareness (Ö6, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16)	5
	Speaking (Ö4, Ö8, Ö18)	3
	Reading (Ö12)	1

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar incelendiğinde "Writing" yanıtı veren öğrencilerin sayısının 11 olduğu görülmektedir. 5 öğrencinin ise bu soruya "Language Awareness" yanıtı verdiği, "Speaking" yanıtı veren öğrenci sayısının ise 3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden yalnızca 1'i ise en fazla yardıma başvurduğu ders olarak "Reading" dersini göstermiştir. Öğrencilerin kendi ifadelerinden alınan örnekler aşağıda verilmiştir.

(Ö7): *Writing*. Çünkü konu ile ilgili pek bilgi sahibi değilsiniz. Özellikle Türkçede de sürekli yazan biri değilseniz İngilizcede de yazmanız çok zor oluyor. Arkadaşlarınızdan öğretmenlerinizden destek ala ala anca bir şeyler yazabiliyorsunuz.

(Ö14): *LA derslerinde yardıma sıklıkla başvuruyorum. Çünkü Gramer odaklı bir ders. Bu yüzden internetten, kaynak kitaplardan veya ders kitapçığı üzerinden yardım almaya çalışıyorum.*

(Ö8): *Speaking*. Çünkü *Speaking* dersinde arkadaşlarım genelde benden daha iyi oluyor. Bu yüzden arkadaşlardan konu hakkında bilgi alıyorum. Onlar da bana ödevleri yaparken nasıl konuşmam gerektiğini konuyu nasıl açıklayabileceğimi söylüyorlar.

(Ö12): *Reading* dersi. Metinlerin uzun ve bilmediğim kelimelerin çok olması nedeniyle çok fazla yardıma başvuruyorum. Bu da beni sürekli tıkıyor.

Yukarıda verilen kodlar ve öğrenci cümleleri incelendiğinde, öğrencilerin özellikle *Writing* ve *Language Awareness* dersleri kapsamında diğerlerine oranla daha fazla yardımca başvurdukları görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere yazma becerisi üretime dayalı bir beceri olup performans sergilenmesi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerin içerisinde ana dile hakimiyetten kelime bilgisine, okuma becerilerinin gelişmişliğinden genel kültüre birçok faktör gösterilebilir. Öğrenci cevaplarından örnekler incelendiğinde de bu iki konunun onlar tarafından da teyit edildiği görülmektedir. Öğrencilerin yardıma başvurduğu bir diğer alan ise dilbilgisidir. Bu durumun üç türlü sebebi olduğu değerlendirilmektedir. Birinci sebep, ders içeriğinin öğrencilerin geçmiş yıllardaki görmüş oldukları “Gramer” derslerinden farklı olması, ikinci sebep, öğrencilerin alışlagelmiş dilbilgisi dersinin formatı dışında bir ders işleyiş yönteminin uygulanmasıdır. Şöyle ki; özellikle ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde Gramer konuları öğretmenlerin yoğun bir öğretim yapıp öğrencilere kuralları sunuş yoluyla kazandırdıkları bir yapıya sahiptir. Ancak katılımcıların öğretim gördükleri Hazırlık Okulu’nda daha otonom bir yapı vardır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kuralları tümdenvarım yöntemiyle keşfetmeleri beklenmektedir. Açık bir öğretimin yapılmadığı bu durumda öğrenciler İngilizce dilbilgisi kurallarını keşfetmekte ve anlamlandırmakta zorlanmaktadır. Üçüncü sebep olarak ise, katılımcıların eğitim gördükleri kurumda özellikle dilbilgisi derslerine yabancı uyruklu öğretim görevlilerinin girmesidir. Yabancı uyruklu öğretim görevlilerinin anlatım hızına ve kullandığı dile uyum sağlayamayan öğrenciler diğer sebeplerin de etkisiyle *Language Awareness* derslerinde zorlanmakta ve yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bulguları destekleyen bir diğer çalışma ise Samperio (2017) tarafından yürütülmüştür. Nitekim o araştırmada da öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerde ve okul dışı etkinliklerde dilbilgisine yönelik çalışmalar talep ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Ödevlerini Yaptıkları Zaman Ders ve Sınav Başarılarının En Fazla Arttığı Derse İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ödevlerini yaptıkları zaman ders ve sınav başarılarının en fazla arttığı derse ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Ödevlerini Yaptıkları Zaman Ders ve Sınav Başarılarının En Fazla Arttığı Derse İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar

Kategori	Kodlar	f
Ödev yapıldığında ders ve sınav başarısının en fazla arttığı ders	<i>Writing</i> (Ö1, Ö2, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20)	8
	<i>Speaking</i> (Ö3, Ö4, Ö8, Ö12)	4
	<i>Language Awareness</i> (Ö9, Ö10, Ö18, Ö19)	4
	<i>Reading</i> (Ö6, Ö13)	2

Katılımcıların görüşme formunda yer alan son soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, başarının en fazla arttığı dersin “**Writing**” olduğu görülmektedir. “**Speaking**” ise katılımcılardan 4’ü tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların 4’ü yine bu soruya “**Language Awareness**” yanıtını verirken “**Reading**” yanıtı veren katılımcı sayısının 2 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilen yanıtlar arasında 2 öğrencinin ise “**Listening**” dersini ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

(Ö14): *Writing dersi olduğunu düşünüyorum çünkü ben geçen dönem Writing döneminde çok pratik yapmıştım ve bunun neticesini sınavdan 90 alarak gördüm. Bu başarıyı sık sık pratik yaparak sınavda nasıl yazacağımı öğrenmiş olmama bağlıyorum.*

(Ö12): *Speaking de geliştiğimi düşünüyorum çünkü önceden çok sıkılgan ve çekingendim. Özellikle telaffuz konusunda sıkıntı yaşadığım için hiç konuşmak istemiyordum. Ama şu an onun geliştiğini düşünüyorum. Şu an arkadaşlarımla veya sınıf içerisinde hocalarımla daha rahat konuşabiliyorum.*

(Ö9): *LA. Çünkü mesela Listening gibi bazı derslerde ne kadar çalışırsanız çalışsın sınav anında bir şeyi kaçırdığınız zaman veya farklı bir konu geldiği zaman ne yaparsanız yapın sınavdan iyi not alamayabilirsiniz. Ama LA dersinde ödev yaptığınız zaman sınav içeriğine yakın alıştırmalar yapmış olacağınız için sınav ve ders başarınız artıyor.*

(Ö6): *Reading. Çünkü aynı zamanda diğer dersleri de etkiliyor. Hoca her gün ödev verip biz de verilen ödevleri hakkıyla yaparsak hem Reading becerimiz gelişiyor hem de diğer derslere katkıda bulunuyor.*

(Ö5): *Listening. Çünkü ödevlendirmeyi kendi kendime yapıyorum. Kendime ödev koyuyorum. Okuldan biraz daha bağımsız olarak ödev yapıyorum. Bu da benim başarıyı artırıyor. Özellikle kısa ve sıkıcı olmayan kayıtları veya videoları günde en az bir kere dinliyorum. Bu şekilde kendi koyduğum ödevleri yapmak hem beni sıkıtmıyor hem de derslerime ve sınavlarıma olumlu olarak yansıyor.*

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, özellikle Writing ve Speaking derslerinde yaptıkları ödevlerin sınav ve ders başarılarına katkıda bulunduğu dair görüşlerin ağır bastığı görülmektedir. Bu durumun özellikle “productive skills” olarak adlandırılan üretkenliğe dayalı becerilerin sık sık kullanılmasıyla ve biçimlendirici dönütlerle desteklenmesiyle açıklanabilir. Ödevlerin sadece bilişsel manada katkılarının yanı sıra aynı zamanda duyuşsal manada da katkılarının olduğu da ifade edilmiştir. Özellikle toplum içinde konuşma becerilerinin gelişiminin önem arz ettiği Speaking dersinde öğrencilerin ödevler yardımıyla utanma, çekinme ve hata yapma korkusu gibi duygularını kontrol altına alabildikleri ve bu durumun ölçme değerlendirme sürecinde de faydasının görüldüğü anlaşılmaktadır. Becerilerin birbirini desteklediğinin de ifade edildiği bu soruda öğrencilerden bazıları Reading dersinde yaptıkları ödevlerin diğer becerileri de desteklediğini ve bu durumun ders ve sınav başarılarına katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki değerlendirmeleri destekleyen bazı bulgulara Dueñas ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış ve öğrencilerin stresten arındırılmış ortamlarda yaptıkları konuşma pratiklerinin ve alıştırmalarının öğrencilerin ders başarısına da olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Writing dersi özelinde ise pratiğin önemi kadar dönütlerin de devreye girdiği ve özellikle sınav başarısına etki ettiği görülmektedir. Bu noktada literatürde iki tür dönüt olduğu görülmektedir. Birinci tür dönüt, bizzat Writing dersi öğretmenleri tarafından verilen dönütler iken ikinci tür dönütlere öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından verilen dönütler girmektedir. Bu araştırmanın yürütüldüğü Hazırlık Okulu’nda

birinci tür dönütler işe koşulmaktadır. Öğretmenler Schoology programı üzerinden veya bire bir dönütler vermektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde genellikle bire bir dönütleri tercih etseler de Writing dersinde verilen açık ve anlaşılabilir her tür dönütün sınav ve ders başarılarına katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular Keh (1990) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim Keh (1990), çalışmasında özellikle öğretmenler tarafından verilen kısa ve anlaşılabilir dönütlerin öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiğini, diğer öğrenciler tarafından verilen dönütlerin birtakım risklerinin olduğunu ve öğrencilere verilecek olan dönütlerin ödevlerin üstünden fazla vakit geçmeden verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Daha önceki bölümlerde bulguları ve bulgulara ilişkin birtakım yorumları sunulan bu çalışmada, öğrencilerin Hazırlık Sınıfı dersleri kapsamında kendilerine verilen ödevlere ilişkin görüşlerinin detaylı bir incelemesi yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından oldukça kapsamlı cevaplar alınmış ve bu cevaplar farklı kodlar altında açıklanmıştır. Özellikle ödevlerin amacı, ödevlere verilen dönütlerin önemi, ödevlerin geç teslim edilmesine veya zorlanarak yapılmasına etki eden unsurlar derinlemesine tahlil edilmiştir. Ayrıca, ders bazında önemli veriler elde edilmiş ve öğrencilerin ödevlerini yaparken zorlandıkları, sıkıldıkları, yardıma başvurdukları ve başarılarına katkıda bulunan derslere ilişkin gerekçeleri belirlenmiştir. Ödevler zaman zaman tartışılrsa da eğitimin sürecinin önemli bir parçası olmaya devam etmektedir. Landry-Cuerrier ve Migneault (akt. Güneş, 2014) gibi kimi eğitimciler ödevlerin öğrenciler üzerinde bilişsel ve duyuşsal yönden olumsuz bir etki oluşturduğuna inanırken, MacBeath ve Turner (1990) gibi bazı eğitimciler ise ödevlerin birçok açıdan öğrencilerin gelişimine katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Bu farklı yaklaşımların temelinde birçok etken yatabileceği gibi eğitimle ilgili çeşitli felsefi akımların etkisi de görüşlerin şekillenmesinde rol oynamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da bazı felsefi akımların eğitime bakış açısıyla paralellik göstermektedir.

Bu akımların başında, 19'uncu yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan ve John Dewey' in başını çektiği pragmatist felsefenin eğitime uyarlanmış biçimi olan "İlerlemecilik" akımı gelmektedir. Bu akımın eğitimle ilgili savunduğu temel görüşler arasında eğitimin öğrenci merkezli olması, okulun gerçek hayatla bire bir bağlantılı olması ve öğrencinin ilgi ve merakının eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir etken olduğu gelmektedir (Huntington, 1981, Dewey, 1997 ve Tozlu, 1997'den akt. Bakır, 2006). Bu açıdan bakıldığında yapılan araştırmadan elde edilen sonuçların bu görüşleri desteklediği söylenebilir. Özellikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ödevlerin içeriklerinin belirlenmesinde ve ödevlerin işe koşulmasında dikkate alınması gerektiğine dair bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, öğrencilerin kendilerine verilen ödevlerle gerçek hayat arasında bağlantı kurabilmeleri yönündeki talepleri de İlerlemeci felsefenin eğitime ilişkin savlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada yansımaları görülen yaklaşımlardan birisinin de "Davranışçılık" yaklaşımı olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde geçmişte uygulanan bazı yöntem ve tekniklerin altında bu yaklaşımın yattığı bilinen bir gerçektir. Ancak başta yabancı dil öğretimi olmak üzere eğitim süreçlerinin sadece davranışçı görüşün savunduğu unsurlardan oluşmadığı görüşünün ağırlık kazanmasıyla bu yaklaşımın yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerindeki ağırlığı gün geçtikçe azalmaya başlamıştır. Ancak ödevler söz konusu olduğunda davranışçı yaklaşımın bazı öngörülerinin ve uygulamalarının geçerliğini koruduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların bazılarında öğrencilerin tekrara ve pratiğe olan ihtiyaçları, yazılı ve sözlü pekiştireçlerin etkinliğini vurgulayan görüşlerine rastlanmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminin özellikle ilk aşamalarında önem arz eden sık tekrar, olumlu pekiştireç, dönüt ve iyi bir model ihtiyacı ders içi ve ders dışı aktivitelerde (başta ödevler olmak üzere) gün yüzüne çıkmakta ve davranışçı yaklaşımın bakış açısıyla paralellik göstermektedir.

Günümüz dünyasının gerçekleri, eğitimin bireyi ve toplumu şekillendirmedeki rolü ve toplumların ve eğitilenlerin ihtiyaçları gibi birçok etkenden dolayı ulusların uzak hedeflerini gerçekleştirmeye yarayan eğitim programlarının ve programı oluşturan öğelerin iyi tasarlanması ve işe koşulması önem arz etmektedir. Öğrenciler tüm derslerde ödevler verilirken ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden içeriklerle ödevlerin sunulmasına, kelime ve dilbilgisi açısından seviyelerine uygun ödevlerin verilmesine dikkat çekmişlerdir. Bu durum sadece içerikle ilgili bir konu olmayıp aynı zamanda program hedefleri ve bu hedeflerle paralel öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri oluşturulurken öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin önemiyle de yakından ilişkilidir. Nitekim program öğelerini birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Hedeflerde yaşanan sorunlar içeriği, içerikte karşılaşılan problemler öğrenme ve öğretme sürecini ve bu üç ögenin herhangi birisinde yaşanan sorunlar değerlendirme boyutunu da etkileyeceği için programlar düzenlenirken ve içerikler oluşturulurken ihtiyaç analizlerinden elde edilen bulguları dikkate almakta fayda vardır. Ödevlerin ölçme ve değerlendirmede ağırlığa sahip olduğu kurumlarda bu durum daha da kritik bir hal almaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulgularının da desteklediği üzere, ödevlere öğrenciler tarafından birtakım anlamlar yüklenmekte ve bu doğrultuda beklentiler oluşmaktadır. Eğitimcilerin ödev uygulamalarının eğitim felsefesindeki yerine dikkat ederek, bu beklentilere cevap verebilmeleri ve başta eğitim programlarının oluşturulması olmak üzere öğretim sürecinin her basamağında dikkate almaları önem arz etmektedir.

Ödevlerin özellikle ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olabileceği gerçeğinden hareketle uygulanan programların önemli bir parçası olduğu kabul edilmeli ve gerek program geliştirme gerekse program değerlendirme çalışmaları kapsamında üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Ödevlerin öğrenciler tarafından amacına uygun bir şekilde yapılabilmesi için ödevin tamamlanabilmesi için tanınan zaman iyi tayin edilmeli, ödevlerin teslim tarihi ödevin verildiği ders içeriği ve ödevin gereksinimleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Başka bir ifadeyle, ödevlerin tamamlanması için tanınan zaman ne öğrencileri rahavete sevk edecek kadar uzun ne de onlarda aşırı kaygı ve stres oluşturacak kadar kısa olmalıdır. Öğrencilere verilecek ödevler belirlenirken öğrencilerin seviyeleri çok iyi tayin edilmeli ne çok kolay ne de çok zor ödevler verilmelidir. Bu durum sadece ödevlerin içeriğiyle sınırlı olmayıp, öğrencilere ödevlerle ilgili talimatlar verilirken de bu hassasiyet gösterilmeli ve öğrencilerin kendilerinden ne yapmaları beklendiği açık ve anlaşılır talimatlarla açıklanmalıdır. Eğer ödev talimatlarında birtakım kodlar veya kısaltmalar kullanılacaksa öğrenciler bu kodlar ve kısaltmalarla ilgili daha önceden bilgilendirilmeli ve gerekli açıklamalar sunulmalıdır.

Araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan birisi de öğrencilerin ödevlere yönelik olumlu yaklaşımlarıdır. Özellikle ödevlerin amacına dair öğrencilerin olumlu bir beklenti taşıdıkları görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bu tutum, duygu ve düşüncelerinden yararlanarak özellikle motivasyon, başarı hissini tatma, ödüllendirilme, pekiştireçler gibi duyuşsal faktörler de ödevlerin değerlendirilmesinde kullanılmalıdır. Öğrencilerin ödevlere ilişkin önemli tespitlerinden birisi de ödevleri yaparken bilinmeyen kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının fazla olmasının kendilerini zorladığıdır. Bu nedenle, ödevlerin içeriği gözden geçirilmeli ve aşırı kolay veya aşırı zor kelime ve dilbilgisi unsurları içeren ödevler ve içerikler ya basitleştirilerek kullanılmalı ya da hiç kullanılmamalıdır. Aksi halde, öğrencilerin sadece akademik yönden değil duyuşsal yönden de olumsuz etkilenecekleri hatırdan çıkartılmamalıdır.

Öğrencilerin ödevler bağlamında büyük verim aldıklarını ifade ettikleri “Schooly” ve benzeri programların kullanımının yaygınlaştırılması ve başta öğrenci takibi ve değerlendirilmesi olmak üzere ödevlerle ilgili tüm süreçlerde etkin bir şekilde bu programlardan istifade edilmesi öğrencilerin ödevlerden daha fazla verim almalarına katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin bir kısmı Schooly

programının ödevler bağlamında planlı ve programlı olmalarını sağlamanın yanı sıra yardımcı kaynaklara ulaşma açısından da önemli bir platform olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğrencilerin dış kaynaklara yönelmelerini ve zaman kaybını aza indirmek adına bu tür platformlarda bulunan klasörler ve içerikler tüm dersler için güncel ve zengin tutulmalıdır. Öğrencilere verilecek ödev türleri ve ödev içeriğinin belirlenmesi gibi konularda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve bu amaca yönelik periyodik aralıklarla ihtiyaç analizleri yapılmalıdır.

Ödev türleri bağlamında öğrencilerin talepleri ve İngilizce öğretiminde kullanılan güncel yöntem ve teknikler dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, öğrenciler tarafından da dile getirilen grup ödevleri gibi iş birliğine dayalı öğrenmeyi amaçlayan uygulamalara daha sık yer verilmelidir. Bu yapılırken öğrencileri araştırmaya sevk edecek ve pratik yapmalarına imkân verecek tedbirler alınmalıdır. Başta bu araştırma olmak üzere birçok araştırmada ödevlere verilen dönütlerin öğrenciler için ne derece önemli olduğuna dair birçok bulguya rastlanmıştır. Bu nedenle, öğretim görevlileri dönüt mekanizmasını çok önemsemeli ve öğrencilere etkili, düzeltici ve yönlendirici dönütler vermelidir. Bu dönütler verilirken öğretim görevlilerinin en hassas olmaları gereken konulardan biri de dönütlerin mümkün olan en kısa sürede verilmesidir. Nitekim araştırmanın nicel boyutunda öğrenciler ödevlerini yaptıktan hemen sonra doğruluğunu kontrol etme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Dönütlerle ilgili bir diğer önemli husus da dönütlerin mümkünse yüz yüze verilmesidir. Öğrenciler görüşmeler sırasında yüz yüze verilen dönütlerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak farklı sebeplerden dolayı bu mümkün olmuyor ve Schoology üzerinden dönütlerin verilmesi gerekiyorsa, öğretim görevlileri kullandıkları kodların ve dilin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinden emin olmalıdır.

Öğrencilere ödevler verilirken her öğrencinin teknik imkân ve donanımının aynı seviyede olamayabileceği akıldan çıkartılmamalıdır. Bu nedenle, özellikle teknoloji kullanımı gerektiren ödevlerde verilecek ödevin öğrencilerin dil becerilerini mi yoksa teknolojiyi kullanma becerilerini mi geliştirmeye yönelik olduğu çok iyi irdelenmeli eğer ödevin içerik ve yapım süreci dil becerilerine katkıda bulunmuyor ve üstelik ödevin yapılması bazı öğrencilerin imkanları dahilinde olmuyorsa o ödevden vazgeçilmeli ve tüm öğrencilerin aynı imkanlarda yapabilecekleri ve dil gelişimine katkıda bulunacak ödevlere yönelmelidir. Öğrencilerin zorlandıklarını belirttikleri özellikle Writing (Yazma) ve Language Awareness (Dil Farkındalığı) gibi derslerde ödevlerini yaparken model olarak kullanacakları örnekler sunulmalı ve gerekirse bu örnekler açıklamalarla desteklenmelidir. Bu çalışma, eğitim dili tamamen İngilizce olan ve genel eğilimden farklı bir Hazırlık Sınıfı formatı uygulayan bir devlet üniversitesinde yalnızca öğrenci görüşleri alınarak yürütülmüştür. Bu nedenle, birtakım sınırlıklar içermekte ve sonuçlar kuruma özgü özellik taşımaktadır. Araştırmacılara, bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında farklı dinamiklere sahip Hazırlık Okullarında öğretim görevlilerinin farklı değişkenlerin de dahil olduğu bir çalışma yürütmeleri önerilmektedir. Böyle bir çalışmanın yapılması durumunda, bu çalışmadan elde edilen veriler daha da anlamlandırılabilir ve kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

- Austin, J.D. (1979). Homework research in mathematics. *School of Science and Mathematics*, 79 (2), 15-121.
- Bakır, (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazık Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Becker, H. J. and Epstein, J. L. (1982). Influences on teachers' use of parent involvement. Report 324. Baltimore: *The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools*, 1982b.
- Çakır, M. (2015). Yabancı dilde eğitim için hazırlık sınıfı uygulamaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. UDES 2015, 1882-1897.

- Çelebi, M . (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Deveci, İ., Yiğit, N. (2015). The homework assignment preferences of middle school students in science courses in Turkey. *Journal of Elementary Education*, 25 (2), 1-26.
- Dueñas, F., Cardozo, D., Peña, C. (2015). Developing speaking skills through speaking - oriented workshops. *Enletawa Journal*, 8 (2), 35-45.
- Foyle, H. C. (1984). *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth grade American History*. (Doctoral dissertation, Kansas State University, 1984). Dissertation Abstracts International, 45, 2474a-2475a.
- Goldstein, A. (1960). Does homework help? *The Elementary School Journal*, 60 (4), 212-224.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- Hamzova, A. (2017). *The use of Edmodo in Czech secondary schools as regards students’ motivation for and quality of homework*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çek Cumhuriyeti: Masaryk Üniversitesi.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014) The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback’s perceived usefulness, *Educational Psychology*, (34)3, 269-290, DOI: 10.1080/01443410.2013.785384.
- İleri, S.A. (2013). *TOBB ETÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin ödevlere karşı tutumu ve verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlker, G. (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research*, 24 (2), 152-161.
- Jongsma, E. (1985). Research Views: Homework: Is It Worthwhile? *The Reading Teacher*, 38(7), 702-704. <http://www.jstor.org/stable/20198899> adresinden erişilmiştir.
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *English Language Teaching Journal*, 44 (4), 294-304.
- LaConte, R. T. (1981). Homework as a learning experience: What research says to the teacher. *ED 217 022*. Arlington, Va.: ERIC Document Reproduction Service, 1981.
- Latif, E., Miles, S. (2011). The impact of assignments on academic performance. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 12 (3), 1-11.
- Lelešienė, L. & Jasnauskaitė, R. (2014). The role of English homework in the Teaching-learning process in the basic school. *Journal of Mokslo Taikomieji Tyrimai Lietuvos Kolegijose*, 1 (10), 155-166.
- MacBeath, J., & Turner, M. (1990). *Learning out of school: Homework, policy and practice. A research study commissioned by the Scottish education department*. Sales and Publications, Jordanhill College, 76 Southbrae Drive, Glasgow G13 1PP, Scotland, United Kingdom.
- Medjahdi, W. (2015). *Reading comprehension difficulties among EFL learners: the case of third-year learners at Nehali Mohamed secondary school*. Yüksek lisans tezi, Tlemcen: University of Tlemcen Faculty of Liberal and Languages Department of English.
- Margolis, H., & McCabe, P. (1997). Homework challenges for students with reading and writing Problems: suggestions for effective practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (1), 41-74, DOI: 10.1207/s1532768xjepc0801_3.
- Muhsin, M.A. (2016). The effectiveness of positive feedback in teaching speaking skills. *Lingua Cultura*, 10 (1), 25-30.
- North, S., Pillay, H. (2002). Homework: re-examining the routine. *English Language Teaching Journal*, 56 (2), 137-147.
- Paudel, J. (2012). Dealing with homework in English language teaching: a case of Dadeldhura district. *Journal of NELTA*, 17 (1-2), 50-61.

- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K. Elliot, A.J. & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29(2014), 115-124.
- Pendergrass, R. (1985). Homework: is it really a basic? *The Clearing House*, 58(7), s. 310-314. <http://www.jstor.org/stable/30186410> adresinden erişilmiştir.
- Qasaimeh, M.A. (2016). Assessment of English language students' preferences of the methods of teaching English in a private Jordanian university. *Journal of Studies in Education*, 6(1), 112-131.
- Radecki, P.M., Swales, J. M. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. *System*, 16(3), 355-365.
- Samperio, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' activity use. *Colombia Applied Linguistics Journal*, 19 (1), 51-66.
- Sharma, R.M. (2016). What students say about homework – views from a secondary school science classroom in Trinidad and Tobago. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (7), 146-157.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-577.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme (1. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sunel, A.H. (1994). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 121-127.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analiz ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Xu, J. (2013). Why do students have difficulties in completing homework? The need for homework management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3 (11), 421-442.

Evaluation of the Teaching Practice Course According to the Opinions of the Teacher Candidates (Example of Dicle University)

Arzu EKİN

Dicle University, Diyarbakır-Türkiye

Ezlam SUSAM

İnönü University, Malatya-Türkiye

Article History

Submitted: 17.02.2022

Accepted: 12.12.2022

Published Online: 05.04.2023

Keywords

Teaching situations

Selfassessment

Experience

Abstract

The purpose of this research is to determine the views of the pre-service teachers in the last year of the university on the teaching practice course, their teacher-learning processes, efficient use of time, the level of information provided by the practice teacher and the lecturer in charge of the practice, the level of support by the practice teacher and the lecturer responsible for the practice, the contribution of the teaching practice course in the faculty. level and the opinions of the parties in the practice school in terms of the level of contribution. The data were obtained through the 27-item data collection form developed by Özkılıç et al. (2008). The research group of the study consists of 268 teacher candidates studying in the last year of the Faculty of Education. In the analysis of the data, percentage and frequency were calculated for each of the items. When the results of the research were evaluated, the data showed that pre-service teachers evaluated themselves adequately about teaching in many cases. In addition, the candidates stated their use of time as partially sufficient. It was found that the teaching staff responsible for the practice in the teaching practice course and the teachers in the practice school stated that the support they received during this course was adequately supported. In addition, while they stated that the information activities carried out by the teaching staff responsible for the implementation were partially sufficient, they expressed a partially sufficient opinion about the level of information provided by the teacher in the practice school. The pre-service teachers expressed their opinions about the contribution of the practical lessons made by the faculty member responsible for the practice as partly sufficient. They considered their opinions about other parties that could contribute to the conduct of this course as partially sufficient. Based on the findings obtained as a result of this research, various suggestions were made.



DOI: 10.29129/inujgse.1075315

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi Örneği)

Arzu EKİN

Dicle Üniversitesi, Diyarbakır-Türkiye

Ezlam SUSAM

İnönü Üniversitesi, Malatya-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 17.02.2022
Kabul: 12.12.2022
Online Yayın: 5.04.2023

Anahtar Sözcükler

Öğretim durumları
Öz değerlendirme
Deneyim

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi son sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin öğretmen-öğrenme süreçleri, zamanı verimli kullanma, uygulama öğretmeni ve uygulamadan sorumlu öğretim görevlisi tarafından bilgilendirme düzeyleri, uygulama öğretmeni ve uygulamadan sorumlu öğretim görevlisi tarafından desteklenme düzeyleri, eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin katkı düzeyi ve uygulama okulundaki tarafların katkı düzeyi açısından görüşlerinin belirlenmesidir. Veriler Özkılıç vd.(2008) tarafından geliştirilen 27 maddelik bilgi toplama formu aracılığıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama (betimsel-survey) modeli kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 268 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde maddelerin her biri için yüzde ve frekans hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde veriler öğretmen adaylarının birçok durumda öğretimle ilgili kendilerini yeterli değerlendiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra adaylar zamanı kullanma biçimlerini kısmen yeterli olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama okulundaki öğretmenlerinden bu ders sürecinde aldıkları desteği yeterli düzeyde desteklendim olarak belirttikleri bulgusuna varılmıştır. Ayrıca uygulamadan sorumlu öğretim elemanı tarafından yapılan bilgilendirme çalışmalarını kısmen yeterli olarak belirtirken uygulama okulundaki öğretmen tarafından bilgilendirilme düzeyi hakkında kısmen yeterli olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları Fakülte'deki uygulamadan sorumlu öğretim elemanı tarafından uygulamaya yönelik yapılan derslerin katkısı hakkındaki fikirlerini kısmen yeterli olarak belirtmişlerdir. Bu dersin yürütülmesine katkısı olabilecek diğer taraflar hakkındaki düşünceleri ise kısmen yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde verilen rehberliğin artırılması için uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki etkileşim ve koordinasyonun artırılması gerekliliğine ulaşılmıştır.



GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği öğretmenin insani özellikleriyle öğretmenlik nitelikleriyle bir bütün halindedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen amaca ulaşabilmesinde en önemli unsurlardan biri öğretmendir (Özbek,2007:146). Öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok tanım ve betimleme yapılabilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine öğretmenliğin tanımı devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görev ve sorumlulukları üstlenen özel ve uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır <http://www.mevzuat.gov.tr>. Eğitim ve öğretim sisteminin esas ve yadsınamaz bir parçası olan öğretmenlik mesleği, toplumu oluşturan tüm insanları bütün yönleriyle tesiri altına alma yetisine sahip mesleklerin başında bulunmaktadır (Şimşek, 2005:26). Sünbül' e göre (2005:245-246) öğretmen eğitim öğretim faaliyetlerinden zevk alan okul ortamının stresine karşı sağlam durabileni insanlarla ve öğrencilerle okul için ve okul dışında iletişimi sağlıklı olan, eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaştığı sorunlara çözüm getirebilen ve bu sorunlarla ilgili insanlara önerilerde bulunabilen, sorumlu ve tutarlı bireyler olarak tanımlanmıştır. Sönmez'e göre (2000) öğretmenlik mesleği davranışları yeniden oluşturabilen bir mühendisliktir. Öğretmenlere düşen eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde amaçlar doğrultusunda faaliyetlere ve uygulamalara yer vermeleri ayrıca kendilerini öğretmenlik mesleğinin niteliklerine uygun bir şekilde yetiştirmeleridir.

Etkili bir öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecinde yöntem ve teknikleri amacına uygun verimli kullanma, yararlı insani özellikler ve örnek davranışlar ile model olma, alanında uzman olma, etkili bir sınıf iklimi oluşturma ve yetkin kararlar alıp bu kararları uygulama yeteneğini kazanabilmesi nitelikli bir eğitimden geçmesiyle doğru orantılıdır. Akyıldız (1995:40' den aktaran Özkılıç vd. 2008:728). Bundan hareketle bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri belirtmek gerekirse, Küçükahmet (2004) yaptığı incelemede üniversitedeki öğretmen adaylarından aldığı görüşlerden hareketle ideal bir öğretmenin hangi davranışlara sahip olması gerektiğini belirlemiştir. İdeal öğretmen; öğretmenlik mesleğini seven, önyargılarından sıyrılmış, uygar, samimi, esprili, öğrencilerini seven, alanında yetkin, öğrenciyi derste etkin kılan, dersi öğrenciye sevdiren, sınıftaki davranışlarıyla gerektiğinde tatlı gerektiğinde sert olan, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olan ve bireysel farklılıklara uygun davranabilen nitelikleriyle tanımlanmıştır. Sünbül (2005) Eğitim ve öğretim faaliyetlerini okul içindeki ve okul dışındaki unsurlarla ayrılmaz bir bütün olarak görenlerin öğretmenlere biçtiği rollerin bir bütün olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği üniversiteden üniversiteye uygulayıcılar arasında farklılık gösterse de bu dersin asıl amacı; "öğretmen adayının mesleki yeterliliğini ölçmek ve değerlendirmek ayrıca bu mesleki yeterliliklerini olumlu bir yönde ilerletebilmeleri için adaylara yardımcı olmak ve rehberlik yapmak" olarak tanımlanabilmektedir (Gültekin, 2006).

Öğretmenlik uygulaması boyunca, öğretmen adaylarından lisans programlarında aldıkları teorik bilgiyi okullarda pratiğe dönüştürme becerisi kazanmaları ve mesleki yeterliklerini geliştirmeleri beklenmektedir (Yeşilyurt, 2010, s. 2). Üniversitelerdeki nitelikli öğretmen yetiştirme eğitiminin parçası olan öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim ile ilgili teorik derslerde edinmiş oldukları bilgi birikimleri, öğrenmiş oldukları beceriler ve tutumlarının gittikleri gerçek bir sınıf atmosferinde, uygulama okullarında pratik yapma şansını elde ettikleri bir faaliyettir. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayları önceden belirlenmiş olan uygulama okullarında derslerde doğrudan yer almakta, eğitim öğretim süreci içinde ders anlatımda bulunmakta bunların yanı sıra öğretmenliğin gerektiği rolleri üstlenip gerekli davranış ve tutumlarda bulunmaktadır (Demircioğlu, 2008:2). Öğretmenlik uygulaması dersi üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında dördüncü yılda verilen, öğretmen adaylarının geçmiş yıllarda edindiği bilgi, beceri ve tutumu pekiştirici ayrıca birçok açıdan tamamlayıcı özellikte olan ve okul deneyimi dersinin de devamı niteliğinde olan bir derstir (Gedik ve Göktaş, 2008:70). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ile ilgili yeni tasarılar, ilk ve ortaöğretim seviyelerinde, öğretmen adaylarının yaşayacakları zamanı artırmakta ve öğretmen adaylarına okullarda yapacakları faaliyetlerle ilgili detay niteliğinde bilgiler vermektedir. Öğretmen adaylarının nitelikli bir

eğitim-öğretim için şart olan maharetleri edinebilmeleri için okul deneyimi için gittikleri okullardaki zamanlarının düzenli bir şekilde planlanmasına ve gözlenmesine ihtiyaç vardır

YÖK'ün oluşturduğu öğretmen yetiştirme kılavuzuna öğretmenlik uygulaması dersi çerçevesinde günlük plan oluşturulması, oluşturulan planın hayata geçirilmesi, bu faaliyet sonucunun okullardaki sorumlu uygulama öğretmeni, uygulamada görevli öğretmen adayı ve sorumlu öğretim görevlisinin değerlendirilmesi, değerlendirme sonucu elde edilen çıktılar ışığında planda ve pratikte gerekli düzeltmelerin yapılması ve ihtiyaç duyulduğu takdirde aynı uygulamaların tekrarının yapılması ayrıca öğretmen adaylarının bu süreç içindeki çalışmalarını organize bir şekilde oluşturulup bir araya getirilerek ortaya bir ürün dosyası (portfolyo) çıkarılması gerekir (YÖK, 1998). Öğretmenlik uygulaması faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafınca 1998 senesinde yürürlüğe giren “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” doğrultusunda MEB'e bağlı okullarda uygulanıp ve gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu Yönerge 'de staj uygulaması “Hizmet öncesi öğretmen adaylarına, öğretmenlik yapacağı alanda ve öğretim düzeyinde, doğrudan sınıf ortamında öğretmene mesleki beceri kazandıran ve uygulayacağı ders veya dersleri sistematik ve planlı bir biçimde öğretmesine yardımcı olacak; uygulama faaliyetlerinin analiz edilerek, tartışılıp değerlendirileceği bir ders” olarak tasvir edilmektedir. Ayrıca Öğretmenlik uygulaması dersi içinde öğretmen adaylarından uygulama yapacakları okullara dersi aldıkları dönem içerisinde minimum 24 ders saatini haftada bir tam gün ya da iki yarım gün gidip sınıf içerisinde ders anlatımı yaparak verimli bir şekilde bu süreyi değerlendirmesi istenmektedir (MEB, 1998). Öğretmen adayları bu süre içinde çalışmalarını uygulama dersi başlamadan uygulamadan sorumlu öğretmeniyle beraber planlamalıdır. Etkinliklerin planınızda belirtilen sıralamada gerçekleşmesi şart değildir. Nihayet amaç etkili bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmaktır (Demirtaş ve Güneş, 2004:124). Öğretmen adayları bu uygulamaları ilgili fakültenin olduğu il veya ilçedeki okullarda ve ilgili kurumlarda yürütebilmektedir. Bunun yanı sıra İlkokullarda öğretmenlik uygulaması yapacak adaylar, şartların uygun olduğu dereceye kadar uygulamalarının bazı kısımlarını köy okullarında yürütebilmektedirler. Öğretmen yetiştirme programlarında 2006-2007 akademik yılından başlayarak öğretmenlik uygulaması dersi birleştirilmiş sınıflarda, köylerde veya yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) yapılabilmektedir (YÖK, 2006).

Bu esasların yerine getirilmesi için sürece katılan bütün kişilerin görev ve sorumlulukları vardır. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında dersi incelemek, uygulamadan sorumlu öğretmenin vazifelerine katılma, eğitim-öğretim ve ders dışı faaliyetlere katılma, ders sunumu ve anlatımı gibi görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumlulukları öğretmen adayları uygulama yapılacakları okula gittiklerinde okul idaresi ve uygulamadan sorumlu öğretmenleri tarafından tekrar hatırlatılması gerekmektedir (Demircioğlu, 2008:79). Öğretmen adayının uygulamaya gittikleri okullarda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yerine getirdikleri görev ve sorumluluklarından sonra bu dersin amacına ulaşması için öğretmen adayının süreç sonunda edinilmesi beklenen belli başlı mesleki nitelikler vardır. Bu ders süreci sonunda öğretmen adaylarının bu özellikleri kazanmış olması beklenmektedir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2004:124).

- Öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri okulda farklı sınıf ortalarında öğretmenlik yaparak mesleğinin gerektirdiği nitelikleri edinme,
- Öğretmenlik yapacağı alandaki programları kavrayabilme, ders kitaplarının analiz ve değerlendirmesini yapabilme, ölçme ve değerlendirme yapma açısından yeterli bir seviyeye gelebilme,
- Öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması esnasında edinmiş olduğu tecrübeleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak kendini bu açıdan yetkinleştirebilme.

Öğretmenlik uygulaması dersi süresince öğretmen adaylarının ve uygulamadan sorumlu öğretim görevlilerin vazife ve sorumlulukları olduğu kadar okullardaki uygulamadan sorumlu öğretmenlerinde yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların hem uygulamadan sorumlu

öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına açıkça belirtilmesi gerekir. Öğretmen adaylarına bu sorumluluklar bildirilmediği zaman öğretmen adayları, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluğundan emin olamazlar. Bundan dolayı öğretmen adaylarının birçoğu üniversitede öğrendiği bilgileri bir kenara bırakarak takdir edilmek için uygulama öğretmenlerinin isteklerine göre davranırlar. Burada uygulama öğretmenleri tarafından geri plana atılmaması gereken bir konu var ki, o da uygulamaya giden öğretmen adaylarının onların mesleki gelişimi için bir fırsat olduğudur. Ancak mühim olan nokta öğretmen adaylarına edindikleri bilgileri uygulayacakları ortam ve fırsatlar sunmaktır.(Kiraz, 2001: 85-90).

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi süresince uygulama için gittikleri sınıflarda derslerini izledikleri uygulamadan sorumlu öğretmenin mesuliyetinde gerçek yaşamda ilk defa ders anlatma tecrübesini yaşamış olurlar. Adaylar meslek yaşamına başlamadan önce karşılaştıkları ilk model olan uygulama öğretmenlerinin onlara rehberlik yapmaları ayrıca öğretmenlik mesleğinin eğitimini gerçek bir ortamda vermeleri öğretmenlik uygulaması dersini önemli hale getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında uygulamadan sorumlu öğretmenlerin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları başarılı bir biçimde icra etmeleri öğretmenlik uygulaması dersinden beklenen çıktılara ulaşılmasını sağlayacaktır (Köksal, 2008:52) Bu görev ve sorumluluklarda meydana gelen aksama ve eksiklikler bir nesil yetiştirme de en önemli göreve sahip olan öğretmen eğitiminde eksiklikler meydana getirebilecektir. Bu kapsamda uygulama öğretmenlerinin ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersi süresinde öğretmen adayları ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalı, her hafta öğretmen adaylarının girdiği dersleri gözlemlemeli ve bu gözlemlerin gözlem formuna geçirilerek öğretmen adayının dersi bittikten sonra birlikte bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirmeler öğretmen adaylarına yol gösterici ve eksikliklerini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Her hafta yapılacak olan bu değerlendirmeler öğretmen adayına bir daha ki ders saatinde eksikliklerini tamamlama fırsatı verecektir. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adayları için üniversitede edindikleri teorik bilgi birikimini ve pedagojik formasyon bilgisini uygulama ile birleştirip bütünleştirebildiği bire tecrübe edineceği bir fırsattır (Yüksel, 2003:312-328).

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde ne düzeyde yararlanabildiklerini görmek ayrıca birincil kaynaktan eksiklik görülen noktaların ortaya konulması ve bu yönde iyileştirilmelerin yapılması eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması yönünden önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini kendi görüşlerine göre; öğretim açısından, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulamadan sorumlu öğretim görevlisinin bilgilendirme, destekleme, zamanı etkili kullanma, fakültedeki öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi ve bu dersin diğer tarafları açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu genel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının öğretimle ilgili konularda kendilerini nasıl değerlendirdikleri
- Öğretmen adaylarının zamanı kullanma biçimleri bakımından kendilerini nasıl değerlendirdikleri,
- Öğretmen adaylarının uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri tarafından bilgilendirilme düzeyleri,
- Öğretmen adaylarının uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri tarafından desteklenme düzeyleri,
- Fakültelerde öğretmenlik uygulamasına yönelik yapılan derslerin öğretmen adaylarına katkı düzeyleri,
- Öğretmenlik uygulaması dersine dahil olan diğer taraflarla (okul müdürü, müdür yardımcısı, diğer uygulama öğretmenleri) ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğrencilerinin mesleğe başlamadan önce gerçek bir sınıf ortamı ile buluşmayı elde ettikleri bir fırsattır (Çetin ve Bulut, 2002: 75). Bu dersten gerekli verimi elde etmek için uygulamanın olumlu olumsuz yönlerini ortaya koymak bir gerekliliktir.

Gelecek nesli yetiştirmede önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde mesleki açıdan yetkin bir duruma gelmesinde önemli bir etkisi olan öğretmenlik uygulaması dersi kuram ve pratikle öğretmen adaylarının bağ kurması ve teorik bilgilerini uygulama fırsatı bulabilecekleri, öğrencileri gözlemleyerek öğrenme ve öğretme yeteneklerini geliştirmeleri için gerçek bir ortam sunmaktadır. Öğretmenlerin gerçek yaşam deneyimini yaşadıkları öğretmenlik mesleğinin uygulamalarının ilkinden olan öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde öğretmenliğe dair tecrübe edindiği, algılar oluşturduğu bir derstir. Bu dersin öğretmenlik becerilerine tesiri şüphe götürmez bir önem taşımaktadır (Karadüz, Eser, Şahin, İlbay;2009:441) Bunun yanında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının uygulama için gittikleri okullarda daha fazla vakit geçirmeleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden daha çok tecrübe edinecekleri ve daha fazla faydalanacakları anlamına gelmemektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının edinecekleri tecrübelerin öğretmenlik mesleğine başladıkları zaman mesleki hayatlarına yansıtacağı göz önüne alındığında, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının mesleki açıdan gelişmesine olanak tanınmalı ve öğretmen adaylarına mesleki açıdan ileriye dönük yaşama yakın deneyimler sunulmalıdır (Özkılıç ve diğerleri, 2008:735).

Bu kapsamda bu araştırma eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlerin gerçek bir sınıf ortamında mesleki becerilerini yansıtacağı ilk yer olması ve bu dersten alacağı verimin mesleki hayatta öğretmen adayına yol gösterici olacağı düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının kendilerini, uygulama öğretmenlerini ve bu dersten sorumlu öğretim görevlisini değerlendirmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu anlamda bu araştırma üniversitelerdeki öğretmenlik uygulaması dersinin veriminin artması, uygulama esnasında programda yapılabilecek olumlu yöndeki değişikliklere ışık tutulması ve öğretmen adaylarının mesleğe verimli bir şekilde gerçek bir sınıf ortamında uygulama yaparak tam anlamıyla hazır olması açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıftaki öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerini, bu dersten sorumlu öğretim elemanını, uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerini dersin verimi açısından değerlendirmeye yönelik olan bu araştırma, tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. (Karasar, 1994:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada evrenini Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 466 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 268 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	Sayı
Erkek	156
Kadın	112
Bölüm	
Türkçe Öğretmenliği	35
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	38
Edebiyat Öğretmenliği	38
Coğrafya Öğretmenliği	14
Sınıf Öğretmenliği	35
Resim-İş Öğretmenliği	34
Biyoloji öğretmenliği	14
Toplam	268

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Özkılıç, Bilgin & Kartal, (2008) tarafından ilgili alan yazı göz önüne alınarak ayrıca uygulamalar esnasında yapılan etkinlikler dikkate alınarak geliştirilen anket formu, araştırmamızın amacına uygun görüldüğü için araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır. Uygulanan bu anket formu eğitim bilimleri bölümünde görevli 3 öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve elde edilen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmelere yapıldıktan sonra uygulamaya konulmuştur. Araştırmada kullanılan anket formunda son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili öğretim durumlarına, dersteki etkililiklerine, ders süresini kullanmalarına, dersle ilgili uygulama öğretmeni ve dersten sorumlu öğretim görevlisi tarafından mesleki açıdan desteklenmeleri ve bu konuyla ilgili bilgilendirilmeleriyle ilgili maddelere yer verilmiştir.

Ölçekte yeterli, kısmen yeterli, yetersiz biçiminde seçeneklere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu seçenekler arasında kendileri için en uygun olan birini seçmeleri istenmiştir. Ölçeğin seçenekleri, *yeterli 1, kısmen yeterli 2, yetersiz 3* şeklinde puanlanmıştır. Bilgi formunda yer alan, “öğretim süreçleri açısından adayların kendilerini değerlendirmelerine ilişkin Tablo 2’de yer alan 17 madde için Chronbach Alfa güvenirlik katsayısı. 88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı tarafından 2020-2021 Eğitim Öğretim yılının mayıs ayında gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Anket formu öğretmen adaylarına elden dağıtılmış ve tekrar toplanmıştır. Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini kendileri, uygulama öğretmeni ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanı açısından nasıl değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Verilerin analizi sırasında işaretlenen tüm anket formları analize dâhil edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Süreçleri Hakkında Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde öğretim durumları açısından kendilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğretim Durumları Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri

Maddeler (n=268)	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmekle yükümlü olduğunuz konu alanlarının içeriği hakkındaki bilginiz.	132	49,3	112	41,8	24	9,0
Dersinizin içeriğinin doğruluğu hakkında karar verme beceriniz.	138	51,5	114	42,5	16	6,0
Ders için uygun materyal ve kaynak seçme beceriniz.	125	46,6	114	42,5	29	10,8
Öğrencilerinizin akademik becerileri ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığınız.	149	55,6	101	37,7	18	6,7
Öğretim teknikleri derste kullanma düzeyiniz.	110	41,0	131	48,9	27	10,1
Dersleri öğretim için uygun bir şekilde planlama beceriniz.	118	44,0	124	46,3	26	9,7
Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamındaki uygulamalarda öğrendikleriniz.	87	32,5	143	53,4	38	14,2
Öğrenme için grup etkinliklerini düzenleme beceriniz.	130	48,5	117	43,7	21	7,8
Etkinlikleri derse yayma beceriniz.	138	51,5	114	42,5	16	6,0
Öğrenme için uygun öğretim amaçları geliştirme beceriniz.	116	43,3	130	48,5	22	8,2
Öğrenmede öğrenciyi düşünmeye yönlendirme beceriniz.	147	54,9	107	39,9	14	5,2
Öğrencilerinizin öğrenmedeki ilerlemelerini değerlendirmek için test hazırlama beceriniz.	102	38,1	119	44,4	47	17,5
Öğrencilerinizin bireysel farklılıklarıyla ilgilenme beceriniz.	143	53,4	110	41,0	15	5,6
Öğretimde anadilinizi kullanmadaki yeterliliğiniz.	140	52,2	101	37,7	27	10,1
Öğrencileri öğrenmeye yönelik güdüleme beceriniz.	151	56,3	106	39,6	11	4,1
Öğrencilerin düzeylerine göre ödevler verme beceriniz.	130	48,5	116	43,3	22	8,2
Öğrencilerin sizinle ve arkadaşları ile etkileşimde bulunabilecekleri etkinlikler düzenleme beceriniz.	129	48,1	129	48,1	10	3,7
Toplam	2.185	815,3	1.988	741,8	383	142,9

Tablo 2’yi incelediğimizde öğretmen adayları öğretmekle sorumlu olduğunuz konu alanının içeriği hakkında bilgilerini %43,9 oranında yeterli olarak bulmuştur. Öğretmen adaylarının konu alanı bilgisine sahip olma açısından kendilerini yeterli görmeleri öğretmenlik uygulaması dersinde dersin içeriğine hâkimiyeti arttıracığından verimlilik yüksek olacaktır. Ancak bu maddeye verilen %41,8 oranındaki kısmen yeterli cevabı da azımsanmayacak bir orandadır. Öğretmen adaylarının içerik bilgisi açısından

kendileri kısmen yeterli olarak değerlendirmeleri fakültelerin programlarının irdelenmesini gerektiren bir konudur.

Dersiniz içeriği ile ilgili doğru karar alabilme beceriniz maddesine öğretmen adayları %51,5 oranında yeterli cevabını verdikleri bulgusuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının işleyeceği dersler ile ilgili uygun olan kaynak ve materyali seçmeleri konusundaki becerileri %46,6 oranında yeterli %42,5 oranında kısmen yeterli, %10,8 oranında ise yetersiz olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Adaylar uygulama için gittikleri okullarda bu dersten öğrendikleri bilgilerini kullanıp farklı materyal tasarlayabilir ayrıca farklı kaynaklar seçebilmelidir. Ancak bu süreçte öğretmen adaylarına uygulamaya gittikleri okullardaki uygulama öğretmenleri materyal seçimi ve materyal temini konusunda yardımcı olmalıdırlar. Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenlerinden gelen desteğin az olması öğretmen adaylarının toplam kısmen yeterli ve yetersiz (%53,3) oranın yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca materyal tasarımı ve farklı kaynak seçimi çok zaman ayrılması gereken bir konudur. Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları son sınıf öğrencileri oldukları için KPSS için hazırlık yapmakta olmaları zaman sıkıntısı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu zaman sıkıntısı öğretmen adaylarının derslerle ilgili uygun kaynak ve materyal seçimini zorlaştırmış olabilir.

Adayların, öğrencilerin hem öğrenme ihtiyaçlarına hem de akademik kabiliyetlerine ilişkin hassasiyetleri ise, %55,6 oranında yeterli, %37,7 kısmen yeterli, %6,7 oranında yetersiz olarak belirlenmiştir. Bir öğretmen adayı olarak kişilerin öğrencilerin öğrenme güdüsünü harekete geçirip onları akademik olarak geliştirmeleri gerekir. Öğretmen olmak öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda yetiştirmeyi kapsadığı düşünüldüğünde, öğretmen adayların öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile akademik kabiliyetlerini kendilerini yüksek oranda yeterli olarak görmeleri araştırmanın pozitif bulguları arasındadır.

Öğretmen adaylarının, öğretim teknikleri üzerine bilgileri ve bu teknikleri öğretmenlik uygulaması dersinde kullanma seviyelerine ilişkin bulgular ise %41,0 yeterli, %48,9 kısmen yeterli, %10,1 oranında ise yetersiz olarak belirlenmiştir. Öğrenme etkinlikleri üzerindeki en önemli nokta öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleridir. Öğrenci seviyesine ve konuya göre öğretim yöntem, tekniği belirlemek öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için önemlidir. Fakültelerde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri sayesinde öğretmenlerin daha fazla bilgiye sahip olup uygulama konusunda sıkıntı yaşamamaları beklenmektedir. Ancak bu araştırmanın bulgularından hareketle adayların kendilerini kısmen yeterli ve yetersiz olarak değerlendirdikleri oran (%60) daha fazla bulunmuştur. Bu durum adayların teorik bilgiyi pratiğe dökmekte zorlandığından olabileceği gibi fakültelerdeki eğitim programından kaynaklanıyor olabilir. Programların öğretmen adaylarının son sınıfa gelene kadar geçen süreçte gerçek sınıf ortamında uygulama yapma fırsatı vermemesi bundan dolayı teorik bilgilerin birikerek hatırlanmayı zorlanması bu duruma yol açan sebepler arasında gösterilebilir.

Dersleri öğretim için elverişli olacak biçimde planlama becerisi ile ilgili bulgular %44,0 yeterli, %46,3 kısmen yeterli, %9,7 oranında ise yetersiz olarak öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Öğretmen adaylarından %44,0'ı kendilerini yeterli olarak değerlendirdiği belirlenmiş olsa da bulgular öğretmen adaylarından çoğunluğun kendilerini planlama konusunda kısmen yeterli olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Bir ders planının öğrenci ve işlenecek konuyla uyumlu olacak bir şekilde hazırlanması, öğrencilerin için sistemli öğrenmeyi sağladığı gibi eğitim-öğretim sürecinde verimsiz olan zamanları da en aza indirecektir. Bu yüzden öğretmen adalarından asıl beklenen planlama konusunda kendileri daha yüksek seviyede yeterli olarak görmeleridir. Bu durum öğretmen adaylarının okulu, sınıfı, öğrencileri tam olarak tanıyamamasından, hizmet öncesinde yaptıkları ilk öğretmenlik deneyimi olmasından veya uygulamadan sorumlu öğretmen ve öğretim görevlisinden yeterince destek alamamasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi uygulamalarında öğrendikleriniz maddesine en yüksek düzeyde (%53,4) kısmen yeterli görüşünü belirtmesi bu dersten öğrendiklerini düşük düzeyde

(%32,5)yeterli bulmaları açısından ilgi çekicidir. Öğrenme için grup etkinlikleri düzenleme becerilerinin adaylar %48,5 yeterli, %43,7 kısmen yeterli, %7,8 yetersiz olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu maddeye yüksek oranda yeterli cevabı verdikleri araştırmanın bulguları arasındadır

Öğretmen adayları etkinlikleri derse yayma becerilerini %51,5 yeterli, %42,5 kısmen yeterli, %6,0 yetersiz olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenmeleri için uygun öğretim amaçları belirleme konusunda öğretmen adaylarının kendilerini %43,3 oranında yeterli, %48,5 oranında kısmen yeterli, %8,2 oranında ise yetersiz olarak değerlendirdikleri bulgusuna varılmıştır. Öğrenme faaliyetleri içerisinde öğretmen adaylarının öğrenciyi düşünmeye yönlendirme yeteneği %54,9 yeterli, %39,9 kısmen yeterli, %5,2 oranında yetersiz olarak bulunmuştur. Araştırmanın bulguları arasında en düşük yetersiz (%5,2) oralarından birine sahip olan bu madde öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesinin gereği oran bilgiyi hazır vermekten ziyade öğrencileri düşündürüp buldurma konusunda kendilerini yüksek oranda yeterli olarak görmeleri araştırma sonucunda elde edilen olumlu bulguların başında gelmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmedeki ilerlemelerini değerlendirmek amacıyla test hazırlama becerisi %38,1 oranında yeterli, %44,4 oranında kısmen yeterli, %17,5 oranında yetersiz olarak değerlendirdikleri bulgusuna varılmıştır. Bu maddeye verilen cevaplar araştırmada elde edilen bulgular içerisinde adayların en yüksek düzeyde yetersiz(%17,5) değerlendirdikleri maddedir. Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklarla öğretmen adaylarının ilgilenme becerisi %53,4 oranında yeterli, %41,0 kısmen yeterli, %5,6 oranında ise yetersiz olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığı zaman öğretmen adaylarının büyük oranda kendilerini bireysel farklılıklarla ilgilenme becerisi konusunda yeterli görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının öğretimde anadilini kullanma yeterliliği %52,2 yeterli, %37,7 kısmen yeterli, %10,1 oranında ise yetersiz bulunmuştur. Öğretmen adayları öğrencileri öğrenme sürecinde güdüleme becerilerini %56,3 oranında yeterli, %39,6 oranında kısmen yeterli, % 4,1 oranında kısmen yetersiz olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrencilerinin düzeylerine uygun ödevler verme becerileri %48,5 yeterli, %43,3 kısmen yeterli, %8,2 yetersiz olarak bulunmuştur. Yapımalı ve ders gözlemleri sonucunda öğretmen adaylarının ödev verme konusunda neleri eksik yaptıklarıyla ilgili dönütler verilmesi bu oranın yükselmesini sağlayabilecektir.

Ayrıca öğrencilerin sizinle ve arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmalarını sağlamak için faaliyetler düzenleme becerisini öğretmen adaylarının %48,1 oranında yeterli, %48,1 oranında kısmen yeterli, %3,7 oranında ise yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini en yüksek düzeyde yeterli gördükleri maddelerin başında; öğrencileri öğrenmeye yönelik güdüleme becerileri (%56,3), öğrencilerin akademik becerileri ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik duyarlılık (%55,6), öğrenmede öğrenciyi düşünmeye yönlendirme becerisi (%54,9), öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla ilgilenme becerisi (%53,4), dersin içeriğinin doğruluğu hakkında karar verme becerisi (%51,5), etkinlikleri derse yayma becerisi (%51,5) geldiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları bunun yanı sıra ders için uygun materyal ve kaynak seçme becerisi (%10,8), öğretim teknikleri hakkındaki bilginiz ve onları derste kullanma düzeyi (%10,1), oranlarında olumsuz yönde fikir beyan etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının Zamanı kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendiklerine dair analiz sonucunda varılan bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Zamanı Kullanma Biçimleri Hakkında Kendilerini Değerlendirmeleri İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında zamanı kullanma biçimlerine ilişkin bulgular tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Zamanı Kullanma Biçimleri

Maddeler (n=268)	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Zamanın büyük bir kısmını öğretim için kullandım	119	44,4	127	47,4	22	8,2
Zamanın büyük bir kısmını sınıf disiplini sağlamaya ayırdım.	92	34,3	150	56,0	26	9,7
Her ikisine de eşit oranda zaman ayırdım	112	41,8	134	50,0	22	8,2
Toplam	268	100	268	100	268	100

Öğretmen adayları öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında %44,4 oranında zamanın büyük bir kısmını öğretim için kullandıklarını belirtirken %34,3 zamanın büyük kısmını sınıf disiplini sağlamaya ayırdıklarını belirtmiştir. Zamanını hem öğretim hem de sınıf disiplini sağlamaya eşit oranla ayırdıklarını belirtenler ise %41,8 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bu kısmında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde uygulamadan sorumlu öğretim görevlisi ve uygulama okulundaki öğretmenleri tarafından ne kadar bilgilendirildiklerine ilişkin maddelere verdikleri cevaplar analiz edilip Tablo 4'te özetlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Uygulamadan Sorumlu Öğretim Elemanı ve Uygulama öğretmeni Tarafından Bilgilendirilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde bilgilendirilmeleri ile ilgili görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Bilgilendirme ile İlgili Görüşleri

Maddeler (n=268)	Uygulama Öğretim Elemanı		Uygulama Okulu Öğretmeni	
	f	%	f	%
Bilgilendirildim	114	42,5	114	42,5
Kısmen Bilgilendirildim	121	45,1	113	42,2
Hiç Bilgilendirilmedim	33	12,3	41	15,3
Toplam	268	100	268	100

Öğretmen adaylarının öğretmenlik Uygulaması dersinin faaliyetleri ve performanslarına ilişkin bilgilendirmede % 42,2 oranında uygulama okulundaki öğretmeni tarafından kısmen bilgilendirildim olarak değerlendirirken %45,1 uygulamadan sorumlu öğretim elemanını bilgilendirme konusunda kısmen yeterli olarak görmüşlerdir. Uygulama öğretim elemanı tarafından hiç bilgilendirilmediklerini belirten öğretmen adaylarının oranı %12,3 iken uygulama öğretmeni tarafından hiç bilgilendirilmediklerini belirten öğretmen adaylarının oranı %15,3 tür.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde aldıkları desteğe ilişkin görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Uygulamadan Sorumlu Öğretim Elemanı ve Uygulama öğretmeni Tarafından Desteklenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde aldıkları desteğe ilişkin görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Aldıkları Desteğe İlişkin Görüşleri

Maddeler (n=268)	Uygulama Öğretim Elemanı		Uygulama Okulu Öğretmeni	
	f	%	f	%
Desteklendim	126	47,0	124	46,3
Kısmen Desteklendim	107	39,9	99	36,9
Hiç Desteklendim	35	13,1	45	16,8
Toplam	268	100	268	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının %47'si öğretim elemanı tarafından desteklendiğini, %39,9'u kısmen desteklendiğini, %13,1 ise hiç desteklenmediği yönünde düşünce belirtmiştir. Uygulama okulundaki öğretmenleri tarafından ise; %46,3'ü desteklendiğini, %36,9'u kısmen desteklendiğini, %16,8'i ise hiç desteklenmediğini ifade etmiştir. Analizlerde yüksek oran desteklendim olarak çıksa bu destekten hiç faydalanmadığını belirten adayların oranı yaklaşık %30'dur.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da öğretmen adaylarının fakülte'deki öğretim eleman tarafından uygulamaya dönük yapılan derslerin adaylara olan katkısı üzerinedir. Bu veriye ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Fakülte'deki Uygulamaya Yönelik Yapılan Derslerin Katkı Düzeyine İlişkin Bulgular

Fakülte'deki uygulamadan sorumlu öğretim elemanı tarafından uygulamaya yönelik yapılan derslerin katkısına ilişkin bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Fakülte'deki Uygulamadan Sorumlu Öğretim Elemanı Tarafından Uygulamaya Yönelik Yapılan Derslerin Katkısı

Maddeler (n=268)	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Fakülte'deki Uygulamadan Sorumlu Öğretim Elemanı Tarafından Uygulamaya Yönelik Yapılan Derslerin Katkısı	103	38,4	106	39,6	59	22,0
Toplam	103	38,4	106	39,6	59	22,0

Öğretmen adaylarının fakülte'deki uygulamadan sorumlu öğretim elemanınca uygulamaya yönelik yapılan derslerin katkısını %38,4 oranında yeterli, %39,6 oranında kısmen yeterli, %22,0 oranında yetersiz olarak belirtmişlerdir. Analizler sonucu bu dersin öğretmen adaylarına katkısı yaklaşık %38-39 oranında yeterli ve kısmen yeterli olarak belirtildiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının %22'sinin bu derslerin katkısını yetersiz bulması oldukça düşündürücüdür. Öğretmen adaylarının bu derste öğrendiklerinin kendilerine olan katkılarını öğretmenlik mesleğini icra etmeye başladıktan sonra farkına varmaları beklenebilir ya da bu dersin kapsam ve uygulama olarak daha genişletip dersin programı gözden geçirilebilir.

Uygulama Okulundaki Diğer Taraflar Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde görev alan diğer taraflar ile ilgili görüşlerine ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Görev Alan Diğer Taraflar ile ilgili Görüşleri

Maddeler (n=268)	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Uygulama okulundaki uygulama öğretmenleri ile iletişim	126	47,0	100	37,3	42	15,7
Uygulama okulundaki müdür ve müdür yardımcılarının yaptığı rehberlik	65	24,3	107	39,9	96	35,8
Toplam	191	71,3	207	77,6	138	51,5

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının %47'si uygulama okulundaki öğretmenleri ile iletişimi yeterli bulurken, %37,3'ü kısmen yeterli, %15,7'si ise yetersiz bulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları uygulama okulundaki müdür ve müdür yardımcılarının yaptığı rehberliği %24,3 yeterli, %39,9 kısmen yeterli, %35,8 yetersiz bulduğu bulgusuna ulaşmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin; öğretim açısından, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ve uygulamadan sorumlu öğretim görevlisinin bilgilendirme, desteklendirme, zamanı etkili kullanma, fakültedeki öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi ve bu dersin diğer tarafları açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi günümüzde halen eğitim fakültelerinde verilen teorik derslerle bağ kurmak, gerçek sınıf ortamında öğretmen adaylarının son sınıfa gelene kadar edindikleri bilgi birikimlerini kullanmasını sağlamak, kendilerini öğretmenlik mesleğine daha fazla hazır hale getirip yetiştirmek amacıyla uygulanmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin genel görüş sınıflarda geçirilen sürenin artıca elde edilecek verimin daha fazla olacağı yönündedir ancak bu dersin verimliliğin etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinin başında öğretmen adayının kendini ne kadar yetkin gördüğü, uygulama sınıflarındaki öğretmenlerin etkisi ile desteği ve öğretmenlik uygulamasın dersinden sorumlu öğretim görevlisinin etkisidir Özkılıç vd.(2008:735)

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamıyla ilk defa karşılaşp öğretmenlik provasını yapma fırsatını elde ettikleri bir derstir. Öğretmen adayları bu derste o zamana kadar edindikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı bulabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik uygulaması dersinin amacına ulaşp ulaşmadığı belirlemek, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda nasıl değerlendirdiklerini saptamak ve gerekli dönütler sağlandıktan sonra eksikliklerinin tamamlanarak bu konuda çözüm önerileri sunmak dersin amacına ulaşması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında öğretmen adayları öğretimle ilgili birçok konuda kendilerini yeterli görmüşlerdir. Yapılan diğer araştırmalara baktığımızda öğretmen adaylarının uygulama konusunda sıkıntı yaşadıkları ancak teorik bilgi anlamında kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir (Harmander Bayrakçeken, Kınca, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000). Bu anlamda araştırmamızın öğretmen adaylarının öğretmekle sorumlu buldukları konu alanının içeriği hakkında bilgilerini %43,9 oranında yeterli olarak gördüğü bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Öğretmen adaylarının öğretimle ilgili verdiği cevaplardan hareketle bu araştırmada öğretmen adayları test hazırlama becerilerini yüksek düzeyde yetersiz bulup olumsuz değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Özkılıç vd.(2008:735) bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yetersiz olarak görmeleri fakültelerdeki ölçme ve değerlendirme derslerine ağırlık verilmesi konusunda yol gösterici olabilir. Yüksek oranda yetersiz olarak görülen öğrenciler için test hazırlama becerisi eğitim öğretimin önemli bir ögesi olan değerlendirme aşaması için çok önemli bir konudur. Ayrıca öğretmen adayları işleyecekleri konular için uygun materyal

ve kaynak seçiminde yüksek oranda yeterli olarak değerlendirmiş olsalar bile yetersiz olarak değerlendirenlerin oranı da önem arz edecek ölçüdedir. Araştırmada bu durumun öğretmen adaylarının uygulama için gittikleri okullarda materyal eksikliğinden, sınıfların fiziksel şartlarının iyi olmadığından, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olduğundan ve okuldaki imkânların yetersiz olduğundan kaynaklandığı saptanmıştır. Aynı şekilde Canbolat'ın (2014) araştırmasında grafik ve görsel sanatlar da öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda ders anlatımı için uygun bir sınıf iklimi bulmakta zorluk çektiklerini ayrıca okullardaki teknolojik araç ve gereçlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersindeki faaliyetlerinden öğrendiklerini, öğretimde anadilini kullanmadaki yeterliliklerini yüksek oranda yetersiz olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında öğrendiklerini en düşük derecede yeterli bulmuşlardır. Bu durum Özkılıç vd.(2008) yaptığı çalışmayla çelişmektedir. Öğretmen adaylarının bu konularda kendilerini yetersiz olarak görmeleri ilerideki mesleki yaşamlarında sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu yüzden üniversitelerin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kendilerini yetersiz olarak gördükleri konulara daha fazla eğilmeleri, çözüm önerileri için uygulama okulları ile işbirliği halinde olmaları, öğretmen adaylarından beklenen performansın standardının düşürülmemesi gereklidir. Bununla beraber öğretimle ilgili öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri için öncelikle dönüt almaları gerekmektedir. Adaylara verilen dönütün yetersizliği onların mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerini olumsuz yönde etkileyecektir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinde zamanı kullanma açısından kendilerini kısmen yeterli olarak değerlendirmeleri ders işleme sürecinde zaman açısından az miktarda da olsa sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Karadüz, vd. 'nin (2009:450) yaptığı araştırmada Öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğu sınıf yönetimi ile ilgili becerilerini öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında geliştirdiklerini belirtirken azımsanmayacak bir çoğunluğu uygulama sınıflarında, sınıf yönetimi ile ilgili bilgilerini uygulayamadıklarını ve doğal olarak bir gelişme gösteremediklerini belirtmiştir. Öğretmen adayları derse uyacak bir şekilde giriş yapabilme becerisini, öğrencilerin dikkatini çekebilmeyi, ödül ile cezayı kullanabilmeyi, öğrencilerin düzeyine ve konunun amacına uygun ödevler verebilme becerisini, uygulamaya gittikleri okullarda yeterince geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Tüfekçi (1998), yaptığı çalışmada okul deneyimi uygulamalarında öğretmen adaylarının öğrencilerde hem davranış hem de tutum açısından önemli derecede değişiklik olduğunun üzerinde durulmakta ayrıca uygulamaya gidilen okullarda çeşitli etkinlikler yapılması, öğretmenlik uygulaması dersine daha fazla önem verilmesi gerektiğini söylemektedir. Erkıılıç' ın (2007:130) belirttiği gibi sınıf yönetiminde zamanı etkili bir şekilde değerlendirmek öğretim sürecinin en önemli ve başta gelen boyutudur. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğrendikleri kuram ve tekniklerin analizini yaparak uygulamaya gittikleri sınıflarda bu bilgileri beceriye çevirip kendilerini geliştirebilmektedir. Uygulama okullarında öğretim süreciyle ilgili uygulama faaliyetlerinin öğretmen adayına fayda sağladığı kısacası öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamında tecrübeler edinmiş olması onların mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Karadüz, vd.2009:449). Bu durumla ilgili uygulama öğretmeni ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ders planlamasında öğretmen adaylarına yardımcı olmalı ve ders gözlemleri yapıp bunun sonucunu öğretmen adayları ile paylaşmalıdırlar.

Demir tarafından (2012) yapılan sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile ilgili yapılan çalışmada bulunmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama için gittikleri sınıflarda öğrencilere varlıklarını hissettirmede zorlandıklarını ve sınıfta kendilerini yabancı gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarına tanınan imkânlar ve sergilenen davranışlarla ilgisi olduğu düşünülmüştür. Ayrıca Çepni ve Aydın'ın (2015) yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla öğretmen gibi görmeleri için ihtiyaç duydukları desteği görmediklerini araştırmanın bulguları sonucunda elde edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmamızda öğretmen adaylarının öğretimle ilgili ve zamanı

kullanmayla ilgili kendilerini kısmen yeterli veya yetersiz olarak değerlendirmesine sebep olabileceği de unutulmamalıdır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde uygulamadan sorumlu öğretim elemanını ve uygulama öğretmenini kısmen yeterli buldukları sonucuna varılsa da bilgilendirilme konusunda tarafları yetersiz bulanların oranları da fazladır. Kiraz'ın (2001) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinde aldıkları rehberlik yetersiz bulunmuştur. Özellikle uygulama öğretmenin bilişsel ve duyuşsal açıdan yeterli düzeyde olmasının öğretmenlik uygulaması dersinin başarısı açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu olan bu çalışmada, öğretmen rehberliklerinin yeterli seviyede olmayışı bu dersten elde edilen katkıyı azalttığına vurgu yapılmıştır.

Öğretmen adayları uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından ders sürecinde aldıkları desteği yeterli olarak görmüşlerdir. Bu bulgular Şahin (2004) ise çalışmasında, öğretmenlik uygulaması sürecine dahil olan tarafların karşılıklı istek ve beklentileri yönünde öğretmen adayları, uygulama okulu ve eğitim fakültesi karşılıklı bir şekilde görev ve sorumluluklarını tamamıyla yerine getiremediklerini ayrıca bu görev ve sorumluluklar konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir bulgu Demir'in(2012) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir ve uygulamadan sorumlu öğretim elemanın öğretmen adayları ile daha çok ilgilenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yaptığı süreler arasında ders yüklerinin hafifletilmesi sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Aytaçlı (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin daha çok geribildirimde bulunması konusunun üzerinde durdukları belirlenmiştir. Aynı şekilde benzer bir sonuç Ergenekon, Özen ve Batu (2008) tarafından yapılan araştırmada da elde edilmiştir. Fakültelerin programlarındaki derslerden biri olan öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme öğrenme süreci içerisinde öğrencilere davranış edindirme ve istenen öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için teknolojik materyalleri tasarlayarak, materyalle uygulamaların nasıl yapılacağı hakkında öğretmen adaylarına bilgiler sunarak mesleğe hazırlar. Bu derste adaylar öğretim için gerekli olan veya öğretimi kolaylaştırıcı çeşitli materyaller tasarlayıp bu materyalleri geliştirme sürecini diğer arkadaşları ile paylaşır. Bu durum öğretmen adaylarına hem aynı konuda çeşitli örnekler görme fırsatı vermekte hem de farklı fiziksel yapılarıdaki okullarda görev yapacak olan adaylara seçenek sunmaktadır (Demirel, 1999). Kiraz (2002), araştırmasında adayların öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde materyal seçimi, işlenecek olan derslerin planlanması, sınıf yönetimi gibi konularda uygulamadan sorumlu öğretmenleri tarafından yeterince destek almadıklarını belirtmişlerdir. Gökçe ve Demirhan (2005) ise araştırmalarında, öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarda işlenecek ders için uygun materyal geliştirme sürecinde uygulama öğretmenlerinden aldığı desteğin tam olarak yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise katılımcı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uygulama öğretmenleri ile yeterli iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir (Özkılıç vd., 2008). Öğretmen adaylarının bu iletişim sorunlarının giderilmesi ve öğretimle ilgili kendilerini daha yetkin görmeleri için uygulamanın zamanının uzatılması yararlı olabileceği düşünülmelidir. Nitekim Baştürk (2009)'ün yaptığı araştırmada öğretmen adayları bu dersin süresinin uzatılması gerektiğini ifade etmiştir.

Adaylar Fakültede uygulama öğretim elemanı tarafından verilen öğretmenlik uygulaması dersini kısmen yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu değerlendirildiğinde Görgeç, vd.nin (2012:67) yaptığı çalışma ile çeliştiği görülmektedir. Görgeç, vd.nin yaptığı (2012:67-68) araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliği ve katkıları ile ilgili bulgular yeterli derecede işlevsel olarak tespit edilmiştir. Aksu'nun (2004), yaptığı çalışmada (n=526) öğretmen adayları uygulamadan sorumlu öğretim elemanın kendileriyle daha fazla zaman geçirip daha fazla ilgilenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Azar'ın (2003) yaptığı araştırmada uygulama okullarındaki çalışmaların yararlı olduğu, Fakülte-Okul İşbirliği programında olan kişilerin okul deneyimi derslerinin ve uygulama okullarındaki faaliyetlerinin faydalı bulunduğu konusunda görüş birliği içinde olduklarını ortaya konmuştur. Ayrıca programa dahil olan kişilerin (uygulamadan sorumlu öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları) daha fazla

iletişim halinde olmaları bunu sağlamak için de konu ile ilgili hizmet içi eğitimler, toplantılar veya seminerler düzenlenmesinin faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da öğretmen adayları bu dersin diğer tarafları olan okul idaresini Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersi bütün tarafların koordineli çalışması ile amaçlarına ulaşabilecek bir derstir. Bu yüzden öğretmen adaylarının okul yönetimini bu konuda yeterli görmeleri olumlu yönde bir bulgudur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler sunulabilir;

- ✓ Fakültelerde öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde test hazırlama ile ilgili süreçlere ağırlık verilmesi,
- ✓ Öğretmenlik uygulaması dersine dâhil olan taraflara dersler başlamadan önce veya ders sürecinde bilgilendirme toplantıları, panel, seminer vb. etkinlikler düzenlenerek taraflar arasındaki iletişim artırılması,
- ✓ Öğretmenlik uygulaması dersindeki taraflara görev ve sorumlulukları ile ilgili eğitim verilmesi böylelikle öğrencilerin uygulama derslerinde daha çok taraflardan daha çok destek almaları sağlanması,
- ✓ Öğretmen adaylarının uygulama yaptığı gün sayısının artırılarak ders anlatımlarına daha fazla katılmaları sağlanması,
- ✓ Uygulama okullarındaki müdür ve müdür yardımcılarının uygulama öğretmenleri gibi hizmet içi eğitime alınmaları
- ✓ Öğretmen adaylarının, öğrencilerin bireysel farklılıkları ile baş etmesine ve materyal hazırlamalarına yardımcı olacak uygulama eğitimlerine daha kapsamlı bir şekilde programlarda yer verilmesi,
- ✓ Öğretmen adaylarının zamanı etkili kullanılabilmesi için üniversitelerde mikro eğitim alanına daha fazla yoğunlaşması,
- ✓ Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde verilen rehberliğin artırılması için uygulamadan sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki etkileşim ve koordinasyon artırılması gibi öneriler araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. B.(2004). *Fakülte-okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi*: Malatya ili örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya Üniversitesi, İnönü 2004, 6-9 Temmuz, Malatya. Bildiriler Kitabı.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Milli Eğitim*, 158.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (2), 285-304.

- Çetin, Ö. F., ve Bulut, H. (2002). Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75.
- Demir, Y. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demircioğlu, İ. H.(2008). Etkili Öğretmen. İ.H. Demircioğlu. (Editörler) . *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 2.
- Demirel, Ö.(1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, H., Güneş H., (2004).*Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Etkinlik Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergenekon, Y., Özen, A. ve Batu, E.S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857891.
- Erkılıç, T.A. (2007). Zaman yönetimi. H. Kıran (Editör).*Etkili sınıf yönetimi*. Üçüncü Baskı. Ankara. Anı yayıncılık, ss.119-141.
- Gedik, N., Göktaş Y. (2008). Öğretmenlik Uygulaması. İ. H. Demircioğlu (Editör). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 70.
- Gökçe, E., Demirhan, C. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2),187-195.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Gültekin, M. (2006). *Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu*. Gültekin. M.(Editör). Dördüncü Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S.,Kıncal, R.Y., Büyükkasap, E., ve Kızılkaya, S.(2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf>
- Karadüz A., Eser Y., Şahin C., ve İlbay B., (2009). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455-449
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi: Mesleki gelişimde diğer boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 1(5), 85-90.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Köksal, D. (2008). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümleri için Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L.(2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Erişim Tarihi 02 Nisan 2019, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf>
- 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), 146.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726- 737.
- Sönmez, V.(2000). *Eğitimin tarihsel temelleri öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sünbül, A. M. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya. (Editörler). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (6. Baskı). Ankara. Pegem A yayıncılık, s. 245-248
- Şahin, Ç. (2004). Okul Deneyimi-II İşbirliğinde Tarafların Karşılıklı Beklentileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 13-27.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 25-26
- Tüfekçi, S. (1998). *Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi: Gazi Eğitim Fakültesi'nde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- YÖK (1998). Aday Öğretmen kılavuzu. Erişim Tarihi: 02 Nisan 2019, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme>
- YÖK (2006). Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. Erişim Tarihi: 02 Nisan 2019, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme>
- Yüksel, S. (2003). *Sınıf ortamında etkili öğretmen davranışları*. L. Küçükahmet (Editör). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.312-32

Examination of Participant Views on Out-of-Class Practices of Project-Based Learning Approach

Sare EVCİMİK

Presidency of Religious Affairs, Elazığ-Türkiye

Article History

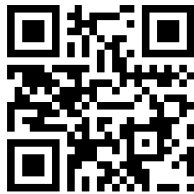
Submitted: 12.01.2023

Accepted: 03.04.2023

Published Online: 05.04.2023

Keywords

Project Based Learning
Out of Class Applications
Religious Culture and
Moral Knowledge



DOI: 10.29129/inujgse.1232938

Abstract

The aim of this study is to examine the participant views on the out-of-class applications of the project-based learning approach. The project-based learning approach is based on an understanding in which the student takes an active role in the teaching-learning process, realizes their own learning, and learns by living by doing in cooperation. The study, which was carried out in the case study design, which is one of the qualitative research methods, was carried out with the participation of 30 volunteer students studying in the 7th grade in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Elazığ in the 2021-2022 academic year. The data obtained with the semi-structured interview form were analyzed using descriptive analysis. They emphasized that the practices made according to the analysis of the research made a positive contribution to the moral development of the activities done with the project-based learning approach outside the classroom in the Religious Culture Moral Knowledge (DKAB) course, and the knowledge became more permanent. In addition, it has been concluded that they can use the information they have learned through out-of-class practices in daily life, that in-group interaction will affect learning, these practices will strengthen cooperation, are fun, effective and support formal education. Based on the results of the study, necessary suggestions were presented to the relevant researchers.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulamalarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi

Sare EVCİMİK

Diyanet İşleri Başkanlığı, Elazığ-Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 12.01.2023
Kabul: 03.04.2023
Online Yayın: 05.04.2023

Anahtar Sözcükler

Proje Tabanlı Öğrenme
Sınıf Dışı Uygulamalar
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi



DOI: 10.29129/inujgse.1232938

Öz

Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşlerini incelemektir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğretme - öğrenme sürecinde öğrencinin, aktif rol aldığı, kendi öğrenmelerini kendisinin gerçekleştirdiği, işbirliği içerisinde yaparak yaşayarak öğrendiği bir anlayışa dayanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilen çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ İl merkezinde bulunan MEB'e bağlı 1 ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 30 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın analizlerine göre yapılan uygulamaların Din Kültürü Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları ile yapılan etkinliklerin ahlak gelişimi açısından olumlu katkı sağladığı, bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini vurgulamışlardır. Ayrıca sınıf dışı uygulamalar ile öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabildikleri, grup içi etkileşimin öğrenmeyi etkileyeceği, bu uygulamaların iş birliğini güçlendireceği, eğlenceli, etkili olduğu ve örgün eğitimi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ilgili araştırmacılara gerekli öneriler sunulmuştur.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim yaklaşımları bireyin kendi öğrenmelerini yapılandırması ve yaparak yaşayarak öğrenmesi için öğrencinin merkezde olması gerektiğini belirtmektedir (Sarı,2007). Bu doğrultuda okul sınırları içerisinde yapılacak bir eğitim bireye ve topluma yeterince katkı sağlamayacaktır. Çünkü okul dışında gerçek hayatta öğrencileri bekleyen bir dünya bulunmaktadır. Gerçek hayattan uzak, olup bitenden habersiz öğrenci topluma uyum sağlamakta zorlanacaktır. Sınıf dışındaki öğrenme ortamları öğrencinin motivasyonunun artmasına sosyalleşmesine farkındalık kazanmasına fayda sağlar (Tokcan, 2015). Sınıf dışında yapılan uygulamalar plansız programsız bir eğitim olmayıp günümüzde örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak belirtilmektedir. Tüm eğitim programlarında olduğu gibi sınıf dışı eğitimde de bir içerik vardır ve bu içeriğin anlamlı bir yapısı bulunmaktadır (Okur-Berberoğlu ve Uygun 2013). Okul eğitim öğretimi için gereklidir; fakat öğrenmenin gerçekleşmesi için tek mekân değildir. Çünkü sınıf dışında da oldukça zengin bir öğrenme ortamı mevcuttur (Adıgüzel, 2006). Sınıf dışı etkinliklerin uygulanması pek çok zorluğu beraberinde getirirse de bu etkinliklerin faydası oldukça fazladır (Akın, 2012).

Öğrenme ile ilgili 20 yüzyılda farklı fikirler ileri sürülmüştür. Bu fikirler öğretim anlayışında davranışçılıktan, bilişselciliğe ve bilişselcilikten, yapılandırmacılığa doğru bir değişime yol açmıştır (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı anlayış da öğrencilere kalıp bilgilerin verilmesi yerine bilgileri öğretmen rehberliğinde uygun öğrenme ortamlarında kendilerinin oluşturmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Tokcan, 2015). Yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlarda öğrenmenin toplumla bağının kurulabilmesi için sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle ilişkilendirilmesi gerektiği ve kalıcı öğrenmelerin öğrencilerin sosyal aktivitelerle meşgul oldukları zaman gerçekleştiği görülmüştür (Zengin, 2013). Bu sebeple sınıf dışı öğrenme ortamları öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturmalarına yardımcı olacak fırsatlar içermektedir. Bu bağlamda araştırma inceleme yaparak, problem çözme, iş birliği içerisinde çalışabilme kapasitesine sahip öğrenme yaklaşımlarından proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere zengin öğrenme ortamları sağlamaktadır.

Sınıf dışı öğrenme farklı öğretim yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenmedir (Tortop ve Özek, 2013). Proje tabanlı öğrenme John Dewey tarafından 20. yüzyılda öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencilerden sorumluluk ve risk alma gibi görevleri üstlenmesi beklenir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğretim sürecinde öğrencinin aktif olduğu kendi öğrenmelerini kendisinin oluşturduğu, sorumluluk aldığı ve işbirliği içerisinde proje odaklı olarak devam eden bir süreçtir (Erdem, 2002). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı disiplinler arası bir yaklaşım olması sebebiyle birçok derste öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda ilerleme sağlar (Aracaloğlu, vd., 2006). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencinin bireysel olarak ya da grup halinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemlere çözüm arama anlayışıdır (Demirel, 2005). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin bilgiyi hazır olarak alması değil, bilgiyi sorgulaması çözümler aranması, yaparak yaşayarak elde etmeleri anlayışı öğrenciye kazandırılır. Proje tabanlı öğrenmede amaç okulun yaşamın birebir kendisi olmasıdır. Bu doğrultuda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarında gerçek nesne ve olaylarla birebir etkileşimde bulunarak öğrenmeler gerçekleştirildiği için öğrenciler üzerinde bilişsel sosyal faydalar sağladığı belirtilmiştir. Gerçek yaşamdan bilgileri kendisi araştıran sorgulayan öğrenciler yetiştirmek için sınıf dışı uygulamalara ihtiyaç vardır (Karamustafaoğlu ve Bakıoğlu, 2019). DKAB derslerindeki değerler öğretiminin öğrencinin ahlaki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülünce DKAB dersinde değer öğretimine ilişkin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına katılan öğrencilerin bu uygulamalar hakkında duygu ve düşünceleri önem arz etmektedir.

DKAB derslerinin öğretim programında değerlerin eğitimine ayrı bir önem verilmiştir (MEB,2018). 2023 Milli Eğitim Bakanlığı (MEB Vizyon) belgesinde yer alan; “Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının müfredatlarında yer alan kazanımlar

doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır.” ve “Okulların bölgelerindeki bilim merkezleri müzeler sanat merkezleri teknoparklar ve üniversitelerle işbirlikleri artırılacaktır”(MEB, 2023, Vizyonu). MEB tarafından İl Millî Eğitim Müdürlüklerine gönderilen yazıda sınıf dışı öğrenme ortamları ile ilgili kılavuzlar oluşturmaları istenmiştir. DKAB dersinin konuları çoğunlukla günlük hayatta karşılaşılan durumlardır. Bu sebeple derste hedeflenen bilgi ve becerilerin tam olarak öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretimin sadece sınıfla sınırlı kalmayıp sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanılması da yararlı olacaktır (Akyürek, 2012). DKAB dersinin sınıf dışı ortamlarda öğretimi dersin kazanımlarının gerçekleştirilmesine katkı sağladığı gibi öğrencilerin, günlük yaşamla iç içe olmasına katkı sağlayarak sınıfla sosyal hayat arasında anlamlı köprüler kurmalarına da yardımcı olacaktır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Sınıf dışı uygulamalar, değer öğretiminde mevcut programı tamamlayan ve programla birlikte uygulanan etkinlikler olarak değerlendirmek gerekir (Babadoğan, 1990). Sınıf dışı uygulamalar mevcut programı destekleyerek, öğrencilerin derslerde teorik olarak aldıkları değerlerle ilgili bilgileri uygulama boyutunda davranışa dönüştürme imkânı vermektedir. Sınıf dışı uygulamalar öğrencinin isteğine bağlı olduğu ve öğrencinin etkin bir şekilde rol aldığı etkinlikler olduğu için öğrenme eğlenceli bir hale gelebilir (Köse, 2003). Altıntaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise DKAB öğretmenlerinin değer öğretiminde ders dışı etkinlik olarak geziler, ev ödevleri ve kulüp faaliyetleri yaptıkları fakat öğretmenlerin çoğunun bu faaliyetleri etkili ve verimli bir şekilde planlama düzenleme ve değerlendirme konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değer öğretiminde sınıf dışı etkinliklerle öğrenilen değerler pekiştirilir ve kalıcılığı sağlanır. Değer öğretilmesiyle ilgili olarak öğrencinin gerek sınıf içi içinde gerekse sınıf dışındaki tüm öğrenme yaşantılarının bir bütünlük içinde olması gerekir. Tüm bunlar birlikte ele alınıp birbirini tamamlar nitelikte düzenlenirse değer öğretimi etkili hale gelir (Binbaşıoğlu, 2000). Bu çalışmayla proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına ilişkin ders işlenmesinin öğrenmeye etkisi ve bu konuda yaşanan sorunlar, öğrenci görüşleri açısından incelenecektir. Ayrıca öğrencilerin sınıf dışı uygulamalar hakkındaki duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılarak bu ortamların öğretim sürecinde nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

DKAB dersinin öğretim programında yer alan ahlak konularının eğitim- öğretiminde, öğrencilere hayatı gözlemlenme ve yorumlama imkânı veren, sorgulama, eleştirel düşünme için zengin fırsatlar sunan sınıf dışı öğrenme uygulamalarının etkisi oldukça fazladır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarının öğrenme süreçleri öğrenciler açısından, daha kalıcı, eğlenceli ve derse karşı tutumu olumlu etkilemektedir. Bu amaçla DKAB dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları ile yapılan etkinliklerin ahlak gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşlerini incelemektir. Araştırmanın problemi “Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?”

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği birkaç durumun derinlemesine incelemesini kapsayan bir metot olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Durum çalışmasını diğer yöntemlerden ayıran özelliği eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle ne nasıl ve niçin soruları yöneltildiğinde başvurulan bir yöntem olmasıdır (Çepni, 2012). Durum

çalışmalarında araştırılan olay veya durum kendi doğal kapsamında yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Durum çalışması araştırılan durum hakkında açıklayıcı bilgiler sunar. Çünkü durum çalışması derin ve çeşitli bilgi kaynaklarından beslenir. Katılımcıların açıklamaları, görüşmelerden ve diğer veri kaynaklarından elde edilen bilgiler birleştirilerek araştırılan durum hakkında karar verilir. Böylece durum çalışmasında incelenen durum ayrıntılı olarak araştırılarak açıklayıcı bilgiler elde edilir (Çepni, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ İl merkezinde bulunan MEB'e bağlı Şehit Nadir İPEK ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören 14 erkek, 16 kız öğrenciden oluşan 30 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazın taranmış ve konu ile ilgili uzmanlardan görüş alınmıştır. Görüşme formunda 5 tane soru yer almaktadır. Görüşmeye katılanlar gönüllülük esası doğrultusunda çalışmaya katılmıştır. Görüşme formundaki sorular sırasıyla öğrencilere yöneltilerek veriler elde edilmiştir. Bu sorular şunlardır;

1. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında işlenen dersler size neler kazandırdı?
2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarından hangisi daha çok bilgi ve beceri kazanmanıza faydalı oldu? Açıklar mısınız?
3. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında işlenen derslerin öğrenmenize zorluk oluşturduğu yerler olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında kendinizi nasıl hissettiniz?
5. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında yapılan derslerin günlük hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Araştırma ahlaki davranışlar ünitesi kapsamında yapılmıştır. Ünite boyunca kazanımlar proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarıyla eşleştirilmiş ve dersler yürütülmüştür. Bu doğrultuda uygulamalar şu kuruluşlarda gerçekleştirilmiştir: Kızılay, bilim merkezi, bakımevi, kardeş okullar ve hayvan barınakları. Tüm bu uygulamalar bittiğinde çalışma grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları yazılı olarak verilmiş ve cevaplamaları için yeterli zaman sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, grupların veya bireylerin özelliklerini tam ve dikkatli olarak belirten bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2018). Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri araştırılır ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

BULGULAR

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarının öğrenim sürecinde kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek için araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulama Ortamlarında İşlenen Dersler Size Neler Kazandırdı?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere ilk önce *“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında işlenen dersler size neler kazandırdı?”* sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf dışında yapılan derslerin onlara yeni bilgiler kazandırdıklarını bu uygulamalarla daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin verdiği cevap şu şekildedir.

“Öğretmenlerimizle gittiğimiz gezilerde daha önce öğrenemediğim şeyler öğrendim arkadaşarımla güzel vakit geçirdim çok eğlendik”

“Bilim merkezine yaptığımız gezi beni çok etkiledi. Orada gördüğüm şeyleri hiç unutmuyorum. Artık çevreme karşı daha dikkatliyim.”

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulama Ortamlarından Hangisi Daha Çok Bilgi Ve Beceri Kazanmanıza Faydalı Oldu? Açıklar Mısınız?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu *“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarından hangisi daha çok bilgi ve beceri kazanmanıza faydalı oldu? Açıklar mısınız?”* şeklinde sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde günlük hayattaki problemler için projeler hazırlayarak çözüm yollarını geliştirmek, değerlerle ilgili olarak yaşayarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcının belirtilen durumu yansıtan cevabı şu şekildedir.

“Bilim merkezini yaptığımız geziden çok şey öğrendim. Sorumluluklarımızın farkına vardım. Çevremizi korumamızın ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Doğaya hayvanlara zarar verirsek bizim de zarar göreceğimizi orada bulunan öğretmenler çok iyi anlattı. Nesilleri tükenen hayvanları maketlerini gördüm.”

“Öğretmenimizin başlattığı iyilik kumbarası isimli kampanya ile toplanan paraları depremde zarar gören insanlara gönderdik. Kendimi onların yerine koydum. Bizimde başımıza gelebilir onlarda bize yardımcı olurlar.”

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulama Ortamlarında İşlenen Derslerin Öğrenmenize Zorluk Oluşturduğu Yerler Olduğunu Düşünüyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak *“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında işlenen derslerin öğrenmenize zorluk oluşturduğu yerler olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu zorluk yaşamadıklarını ifade ederken katılımcılardan bazıları ise ulaşım ile ilgili problem yaşadıklarını ve kalabalık gruplar halinde gidilmesinden dolayı gezinin verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin cevapları şu şekildedir.

“Kardeş okulu ziyaretinde yeterli araç bulunamadığından arkadaşlarımızın çoğu gelemedi.”

“Geziye okul idaresi tüm 7. Sınıfları toplu gönderdi. O yüzden bilim merkezindeki araçları yeterince kullanamadım. Sınıflar tek tek gitseydi daha güzel olurdu.”

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulama Ortamlarında Kendinizi Nasıl Hissettiniz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında kendinizi nasıl hissettiniz?” sorusu dördüncü soru olarak katılımcılara sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini mutlu heyecanlı ve etkileyici hissettikleri görülmüştür. Arkadaşlarıyla beraber farklı bir etkinlik yapmış oldukları, farklı mekânlar gördükleri, yeni bilgiler öğrendikleri için heyecanlı olduklarını bu durumun kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir.

“Heyecanlı hissettim bilgiler öğrendim. Oyunlar oynadık, bir yandan da bilgi kazandım hem de eğlendim.”

“ Sınıfta olsaydık biraz sıkıcı olabilirdi, dışarıda olmak daha iyi oldu”

“Sınıf içinde daha çok sıkıcı oluyor sadece anlatılıyor ama dışarıda görerek anlıyoruz.”

“Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Dışı Uygulama Ortamlarında Yapılan Derslerin Günlük Hayatınızda Size Fayda Sağlayacağını Düşünüyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

“Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulama ortamlarında yapılan derslerin günlük hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu bu uygulamaların günlük hayatlarında onlara birçok fayda sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığı, özgüvenlerinin yükseldiği görülmüştür. Merhamet etme, sorumluluk alma ve paylaşma ile ilgili farkındalık oluştuğunu belirtmişlerdir.

“Hayvan barınağına yaptığımız geziden çok etkilendim. İmkânı olan herkesin birer hayvan sahiplenmesi gerekir diye düşünüyorum, ayrıca arkadaşlarımla sokak hayvanları için mahallede barınak hazırladık.”

“Öğretmenlerimizin belirlediği kardeş okulu ziyarete giderken yanımızda onlara kitap kıyafet oyuncak gibi hediyeler götürdük. Onlarla paylaştığım için çok mutlu oldum içim huzur doldu.”

“ Projelerde görev aldığım için arkadaşlarımla iletişim daha iyi olmaya başladı. Artık kendime daha çok güveniyorum.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan katılımcılar proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarla gerçekleştirilen derslerde yeni bilgiler kazandıklarını ve konuları bu şekilde daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Türkmen (2010) tarafından yapılan çalışmada bu ortamlarda bulunan öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uzun zaman geçtikten sonra bile unutmadıkları görülmüştür. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarıyla yapılan derslerin öğrenciler üzerinde bilmedikleri şeyleri öğrenmeye yönelik olumlu etkiye sahip olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerinde de olumlu etki oluşturduğu bunun sebebinin ise öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması ve kendi öğrenme sorumluluklarını alması olarak açıklanmaktadır (Şimşek & Hamzaoğlu, 2020). Öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarıyla yaşadıkları ortamları keşfetmeye yaşayarak öğrenme fırsatı elde ederek çevreleri hakkında bilgi elde etmişlerdir. Sınıf dışında dokunarak, görerek ve aktif katılım sağlayarak öğrendikleri için dersin daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sınıf dışı uygulamalarda hem eğlendiklerini hem de dokunarak daha iyi öğrendikleri ve daha kolay hatırladıkları görülmüştür. (Okur-Berberoğlu ve Uygun 2013). Öğrenciler proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarıyla yaşadıkları zorluklardan bahsederken ulaşım konusunda sıkıntı ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf dışı eğitim uygulamalarında öğrencilerin zihinsel, bedensel ve sosyal gelişmelerine katkı sağladığı ve öğrencileri araştırmaya yönelttiği ifade edilmiştir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler sınıf dışı eğitim uygulamalarında gerçekleşen etkinliklerde heyecanlı ve mutlu olduklarını ayrıca tüm uygulamalardan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Uygulamalar sonucunda onların mutlu olmaları ve memnun kalmaları ile alakalı benzer çalışmalar da araştırmamızı desteklemektedir (Gürsoy, 2018; Öner, 2015; Çepni ve Aydın, 2015; Bozdoğan ve Kavcı 2016). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları çerçevesinde yapılan etkinliklerin öğrencilerde sosyal iletişimin artmasına katkı sağladığı için önemli eğitim ortamları olarak görülmüştür. Balkan-Kıyıcı ve Atabek -Yiğit, (2010) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları öğrencilere sosyallik sağlayarak öğrenmelerin gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Sınıf dışı uygulamalarla gerçekleştirilen derslerde farklı ortam ve yöntemlerle gerçekleştirilmesinden dolayı dikkat çekici olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler sınıf dışı ortamlarda kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda çalışmamızla benzerlik göstermektedir (Çiçek ve Saraç, 2017; Okur-Berberoğlu ve Uygun 2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamalarla huzur evi, kardeş okul ziyareti, hayvan barınakları gibi yerlere yapılan gezilerin günlük hayatlarında kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Göküş (2020), DKAB dersinde öğrencilerle birlikte huzur evi ziyareti yaparak görüşlerini almıştır. Yapılan çalışmada gezi gözlem metodu kullanılmıştır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak elde ettiği tecrübe oldukça önemli görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf dışı uygulamalarda öğrenilen bilgilerin günlük hayatla bağlantı kurulmasına destek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Bozdoğan, 2007). Altıntaş, (2019) tarafından yapılan çalışmada ders dışı uygulamalarla öğrenciler değerleri somutlaştırarak öğrendikleri değerleri, hayata geçirme imkânı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak DKAB dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları ile yapılan etkinliklerin ahlak gelişimi açısından olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları ile öğretimin daha verimli olabilmesi öğrencilere, eğlenerek öğrenme imkânı vermesi açısından örgün eğitimi destekleyen önemli bir seçenektir.

ÖNERİLER

- Bilgilerin daha kalıcı hale gelmesi, günlük hayatla bağlantının sağlanması açısından sınıf dışı uygulamaların öğretim programlarında daha aktif kullanılması düşünülmelidir.
- Sınıf dışı uygulamaların düzenlenmesinde idarenin ve ebeveynlerin desteği sağlanmalıdır.
- Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sınıf dışı uygulamaları üzerine yapılan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın olası eksikliklerini belirlemek olumlu yönlerini açığa

çıkarmak amacıyla nicel yöntemle beraber karma model kullanılabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde de bu uygulama yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). Sınıf dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Ve Toplum Dergisi*, 4(14), 32-41.
- Akın, F. (2012). *Okul içi ve sınıf dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Burdur.
- Akyürek, S. (2012). "İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve". *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan, Remziye Ege. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Altıntaş, M.E. (2019). "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler Üzerine Nitel Bir Araştırma". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7, 83-99
- Aracaloğlu, A., Özyılmaz Akamca, G., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 241-260.
- Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745-767.
- Balkan-Kıyıcı, F. & Atabek-Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara
- Bozdoğan, A. E. & Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Çepni, O. & Aydın, F. (2015). Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317-335
- Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarındaki Yaşantıları ile İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 504-522.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya : eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Göküş, Ş. (2020). Din Öğretiminde Gezi-Gözlem Yöntemi ve Bir Uygulama Örneği. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 115-144.
- Gürsoy, G., (2018). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 13(11) Spring 2018*, p. 623-649, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies., Ankara-Turkey.
- Karamustafaoğlu, O. & Bakioğlu, B. (2019). Okul dışı öğrenme ortamları. A. İlhan Şen (Ed.), *Sanayi Kurum ve Kuruluşları içinde* (331- 360). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 174-180.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200
- Köse, E. (2003). *İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Okur-Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42
- Öner, G. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (50), 150-200.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (1-11)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, F. & Hamzaoğlu, E. (2020). Okul Dışı Gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul Bedene Etkisinin Araştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cumhuriyet Armağan Sayısı*, 395-424.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896
- Tokcan, H. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenme Teorileri. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (15-40)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tortop, H., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; Güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 300-307.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-49.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28