

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Kış / Winter 2021 • Yıl / Year: 50 • Sayı / Number: 229

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi Prof. Dr. Ziya SELÇUK
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni İsmail ÇOLAK
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni Hüseyin Burak FETTAHOĞLU
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü Hikmet AZER
Chief Editor

Yayın Kurulu Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı
Editorial Board Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Turğay ÖNTAŞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Başeditör Hakkı USLU
Editor in Chief

Editörler Köksal DOĞAN
Editors Nazlı YILDIZ
Nurcan ŞEN
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu Hakkı USLU
Pre-evaluation Board Köksal DOĞAN
Nazlı YILDIZ
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı Nurcan ŞEN
English Adviser

Sekreteryaya Gizem ERSEVEN
Secretariat

Dizgi/Kapak Tasarım Pınar BALKIŞ
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres Millî Eğitim Bakanlığı
Address Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7506
Publications of Ministry of National Education
Sürekli Yayınlar Dizisi 357
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 700 adet basılmıştır.
The journal was printed as 700 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali BALCI
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
Prof. Dr. Birsen GÜZEL
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
Prof. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Prof. Dr. Efe AKBULUT
Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ
Prof. Dr. Ertuğrul USTA
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN
Prof. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR
Prof. Dr. İsa KORKMAZ
Prof. Dr. İsmail ACUN
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Kerim GÜNDÜĞDÜ
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Prof. Dr. Mehmet TEKEREK
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ
Prof. Dr. Meral GÜVEN
Prof. Dr. Neriman ARAL
Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Prof. Dr. Ridvan EZENTAŞ
Prof. Dr. Rıza GÖKLER
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Dr. Telat Gül ŞENDİL
Prof. Dr. Tuncay ÖĞÜN
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR
Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
Doç. Dr. Ahmet AYIK
Doç. Dr. Adem PEKER
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN
Doç. Dr. Ayten Pınar BAL
Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ
Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
Doç. Dr. Ceyhan OZAN
Doç. Dr. Derya ÇELİK
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN
Doç. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Doç. Dr. Erhan DURUKAN
Doç. Dr. Fatma İlker KERKEZ
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ
Doç. Dr. İdris ŞAHİN
Doç. Dr. İlker AYDIN

Marmara Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Ardahan Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
Ordu Üniversitesi

| | |
|--|--------------------------------------|
| Doç. Dr. İsmail Hakan AKGÜN | Adıyaman Üniversitesi |
| Doç. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI | Anadolu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI | Uşak Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Murat BAŞAR | Uşak Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nazife KARADAĞ | Adıyaman Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ | Ankara Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nurhan AYDIN | Kafkas Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nuray TAŞTAN AKDEMİR | Kırıkkale Üniversitesi |
| Doç. Dr. Özge Aydın ŞENGÜL | Kütahya Dumlupınar Üniversitesi |
| Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN | Kırıkkale Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN | Aksaray Üniversitesi |
| Doç. Dr. Serdal BALTAÇI | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi |
| Doç. Dr. Turgay ALAKURT | Kütahya Dumlupınar Üniversitesi |
| Doç. Dr. Veysel TEMEL | Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi |
| Doç. Dr. Veysel OKÇU | Siirt Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi |
| Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (2) |
| Dr. Öğretim Üyesi Burcu DURMAZ | Süleyman Demirel Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Can GÜLDEREN | Ufuk Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Dilek AVCI | Hacettepe Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Erol ÜLGEN | İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Esra KIZILAY | Erciyes Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Hilal İlknur TUNÇELİ | Sakarya Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi İzzet İNCE | Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Kürşad KARA | Bayburt Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Levent ÇETİNKAYA | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Selman ABLAK | Sivas Cumhuriyet Üniversitesi |

Milli Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzanın abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

Fatih Projesi Uygulanan Okullardaki
Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalık
Düzeylerinin İncelenmesi

*Examination of the Information Security Awareness of
Teachers Assigned to the Schools Where Fatih Project Is
Implemented and Not Implemented*

Araştırma Makalesi

Hafize KESER, Hanife Güliz YAYLA • 9

Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesinde Yer
Alan Egzersizlerin Güvenirlilik Analizi

*Reliability Analysis of Exercises in the Health-Related
Physical Fitness Report*

Araştırma Makalesi

Süleyman ULUPINAR, Serhat ÖZBAY • 41

Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

School Performance Evaluation Scale

Araştırma Makalesi

Mehmet Fatih KÖSE • 53

Çocuklar İçin Kendini Tanımlama Ölçeği'nin
Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlilik
Çalışması

*The Turkish Adaptation, Validity-Reliability Study of Self
Description Questionnaire-Infants Testing*

Araştırma Makalesi

Elif YILMAZ, Nihal YILDIZ YILMAZ,

Gizem TABARU ÖRNEK • 73

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenci
Merkezli Etkinlik Tasarlama Becerilerinin
Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

*Improving Student-Centered Activity Design Skills of
Pre-Service Science Teachers: An Action Research*

Araştırma Makalesi

Seda OKUMUŞ • 93

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşme,
Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaş
Kavramlarına Yönelik Görüşleri

*The Views of Social Studies Teachers on Globalization,
Global Education and Global Citizen*

Araştırma Makalesi

Nadire Emel AKHAN, Burcu KAYMAK • 129

Bir Tarihsel Empati Çalışması: Sarıkamış'ta
Asker Olmak

*An Activity of Historical Empathy: Being a Soldier in
Sarikamish*

Araştırma Makalesi

Kibar AKTIN • 157

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve
Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı
ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi

*The Effects of Drama and Computer-Assisted Teaching
on Achievement and Knowledge Retention in 5th Grade
Social Sciences Course*

Araştırma Makalesi

Nurten GÜRBÜZ, Selçuk ILGAZ • 179

Popüler Kültürün Dayattığı Kitapların
Çocukların Değerler Önceliği
Üzerindeki Etkisi

*The Effect of the Books Imposed by Popular Culture on the
Children's Value Precedence*

Araştırma Makalesi

Firdevs Nur ALGÜL • 205

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının
Okuma Yazma Öğrenimine Yansımalarına
İlişkin Ebeveyn Algıları

Parents' Perceptions Regarding Pre-Literacy Activities

Araştırma Makalesi

Burcu ÇABUK, Tuğba BAŞ, Nergiz TEKE • 233

İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının
Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

*The Opinions of Fathers of Primary School Children
About Family Participation*

Araştırma Makalesi

Songül TÜMKAYA, Mustafa TÜRKMENÖĞLU • 269

Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim
Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme
(2001-2017 Arası)

*An Investigation on In-Service Training Activities for
Turkish Teaching (Between 2001-2017)*

Araştırma Makalesi

Sedat MADEN, Aydın ÖNAL • 295

Türkiye'de Matematik Dersine Yönelik
Özyeterlik İle Başarı İlişkisi Üzerine Yapılan
Çalışmaların Meta-Analizi

*A Meta-Analysis of Studies Conducted in Turkey on
Relationships Between Success and Self-Efficacy Towards
Mathematics Course*

Araştırma Makalesi

Berna CANTÜRK GÜNHAN • 319

Üstün Yetenekli Tanısı Konulmuş ve
Konulmamış Öğrencilerin Matematiksel
Düşünme Süreçlerinin Karşılaştırılması

*Comparison of Mathematical Thinking Processes of Students who
Assigned as Gifted and the Students who are not Assigned as Gifted*

Araştırma Makalesi

Funda AYDIN GÜÇ, Yavuz İsa AYGÜN,
Keziban ORBAY • 337

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğrenme
Ortamları Hazırlamaya İlişkin Algıları

*Middle School Mathematics Teachers' Perception on
Preparation of Learning Environment*

Araştırma Makalesi

Burçak BOZ YAMAN, Necla EKİNCİ • 363

Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık, Siber
Mağduriyet ve Okul Tükenmişliği

*Cyberbullying, Cybervictimization, and School Burnout
among High School Students*

Araştırma Makalesi

Niyazi ÖZER, Süleyman Nihat ŞAD • 393

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın
Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından
İncelenmesi

*Investigation of Mone 2013 Preschool Education Program
in Terms of Brain Based Learning Approach*

Araştırma Makalesi

Özgül POLAT, Dicle AKAY, Ebru AYDIN • 419

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim
Programı Kazanımlarının Gerçekleşmesine
İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

*The Opinions of Primary School Teachers About Applying
The Achievements of Teaching Programme of The Subject
"Game and Physical Activities"*

Araştırma Makalesi

Ahmet TEMEL, Murat KANGALGİL • 445

**Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf
Matematik Dersi Öğretim Programına (2018)**

Yönelik Görüşleri:

Bir Karma Yöntem Çalışması

*Primary Teachers' Views on the 4th Grade Mathematics
Curriculum (2018): A Mixed-Method Study*

Araştırma Makalesi

Alperen TURAN, Sanem TABAK • 463

**7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve
Ders Kitabının Krathwohl Taksonomisi'ne Göre
İncelenmesi**

*The Examination of 7th Grade Social Studies Teaching
Program and Textbook Based on Krathwohl Taxonomy*

Araştırma Makalesi

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN,

Yakup CEYLAN • 493

**3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim
Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP)
Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerine Göre
Değerlendirilmesi**

*The Evaluation of Primary School Third Grade Science
Curriculum As Based on Context-Input-Process-Product
(CIPP) Model*

Araştırma Makalesi

Çiğdem BALIKÇI, Cengiz TÜYSÜZ,

Didem İNEL EKİCİ, Ahmet TAŞDERE • 523

**Fiziksel ve Kimyasal Değişme: Keskin Sınırlarla
Ayrılabilir mi?**

Physical and Chemical Change: Can They Be Separated

With Sharp Limits?

Araştırma Makalesi

Safiye TEMEL • 545

**Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine
İlişkin Görüşleri**

The Views of Teachers About The Qualities of Ideal Teachers

Araştırma Makalesi

**Mehmet ÜSTÜNER, Seyfettin ABDURREZZAK,
Yalçın Varol YILDIZBAŞ • 567**

**Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin
Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi**

*Investigation of the Problems of Adaptation to the
Occupation Among Recently Appointed Primary School
Teachers*

Araştırma Makalesi

Nisa KARA, Mehmet Kaan DEMİR • 587

**Öğretmenlerin Algularına Göre Örgütsel Sinizm
İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki**

*The Relationship Between Organizational Cynicism
and Psychological Capital According to the Perceptions of
Teachers*

Araştırma Makalesi

Yücel YILMAZ, Atila YILDIRIM • 607

**İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen
Davranışlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin
Görüşlerinin İncelenmesi**

*An Investigation of the Classroom Teachers' Views About
the Undesirable Behaviours of the Primary School
Principals*

Araştırma Makalesi

Zehra DURGUNLU,

M. Hanifi ERCOŞKUN • 637

Arşiv Belgelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde
Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Adayı
Görüşleri

*Prospective Teachers' Views on the Use of Archive
Documents in Social Studies*

Araştırma Makalesi

Ayşe SEYHAN • 655

Türkiye’de Hükûmet Programlarının ve Millî
Eğitim Şûralarında Alınan Kararların İlkokul
Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarına
Yansımaları: 1923-1950

*The Reflection of Government Programs and the
Decisions Taken in the National Education Councils on
Elementary School Visual Arts Course Curriculums in
Turkey: 1923-1950*

Araştırma Makalesi

Sevgi KAYALIOĞLU, Osman ALTINTAŞ • 681

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının
Mesleki Yeterlik Algılarının Karma Araştırma
Yaklaşımıyla İncelenmesi

*Examining of Professional Competence Perceptions of
Physical Education and Sport Teacher Candidates With
Mixed Research Approach*

Araştırma Makalesi

Aynur YILMAZ, Oğuz Kaan ESENTÜRK • 707

Batı Müziği Tarihi Dersinde Akıllı Tahta
Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

*Student Opinions on the Use of Smart Board in Western
Music History Course*

Araştırma Makalesi

Didem DÖĞER • 743

Romanya’da Türk Soylulara Okutulan Türkçe Ders
Kitaplarındaki Hatalarda Rumencenin Etkileri

*The Effect of Romanian Language on the Errors of
Turkish Coursebooks used for Turks in Romania*

Araştırma Makalesi

Esin Yağmur ŞAHİN, Erhan ÇELİK • 759

Üniversite Öğrencilerinin Profesyonel
Psikolojik Yardım Alma Davranışının
Bireysel ve Çevresel Değişkenler Bakımından
Karşılaştırılması

*Comparison of University Students' Behaviors of Getting
Professional Psychological Help in Terms of Individual
and Environmental Variables*

Araştırma Makalesi

Emine ÜLKEN, Hatice ODACI • 777

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles Of The Journal Of National
Education • 795

FATİH PROJESİ UYGULANAN OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN BİLGİ GÜVENLİĞİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hafize KESER¹, Hanife Güliz YAYLA²

* Bu makale, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Programında tamamlanan "FATİH Projesi Uygulanan ve Uygulanmayan Okullardaki Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalığının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Hafize.Keser@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5153-5492.

2 MEB, Uzman Öğretmen, YEĞİTEK Genel Müdürlüğü, gulizyayla@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2085-5319.

Geliş Tarihi: 02.10.2019 Kabul Tarihi: 13.01.2020

Öz: Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye’de FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda tarama modelinde tasarlanan araştırma, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı FATİH Projesi uygulanan resmi okullarda görevli Türkiye evrenini temsil eden 1355 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere yönelik bilgi güvenliği farkındalığı ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanan veriler üzerinde betimsel istatistiklerin yanı sıra karşılaştırması yapılan gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarına bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının çalıştıkları okulların FATİH Projesi uygulanma durumlarına göre farklılık gösterdiğini ve uygulanan okullarda görevli öğretmenlerin diğerlerine göre bilgi güvenliği farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının cinsiyet yönünden ele alındığında erkek öğretmenlerde ve branşlar yönünden ele alındığında ise bilişim teknolojisi öğretmenlerinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi güvenliği farkındalıkları incelendiğinde ise yaş arttıkça bilgi güvenliği farkındalığında düşüşün olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre yapılan değerlendirmede ise özellikle ortaokullarda görevli öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha önce bilgi güvenliği kapsamında eğitim almalarına göre farkındalıkları değerlendirildiğinde ise daha önce eğitim alan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi güvenliği, Farkındalık, FATİH Projesi, Öğretmen, Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanımı

EXAMINATION OF THE INFORMATION SECURITY AWARENESS OF TEACHERS ASSIGNED TO THE SCHOOLS WHERE FATİH PROJECT IS IMPLEMENTED AND NOT IMPLEMENTED

Abstract:

The main purpose of this study is to identify teachers' awareness in information security and teachers' awareness levels based on whether FATİH Project is implemented in their school. In this regard, the study designed as a survey model and the scale is implemented with the participation of 1355 teachers who assigned to the state schools of the Ministry of National Education in Turkey in which FATİH Project is implemented. As well as conducting descriptive statistics on the collected data via the information security awareness scale for teachers, and personal information form created by the researcher; also differences observed between the groups to be compared are examined in terms of being statistically significant. It has been seen that teachers' awareness in information security varies according to the fact that teacher works in a FATİH Project implemented school, and also these teachers have a higher level of information security awareness compared to the other teachers who work in a school where FATİH Project is not implemented. On the other hand, it was found out that teachers' information security awareness was higher in male teachers when it was taken to consideration in terms of gender, that was also higher in ICT teachers in terms of branches. When teachers' information security awareness level is examined based on their ages, it has been indicated that there is a decrease in the level of information security awareness as the age is in advance. The assessment based on the school type where teachers are assigned has shown that the teachers working in secondary schools have a higher level of awareness in information security compared to the teachers who work in other schools. When teachers are assessed based on their previous trainings on the information security, it has been shown that teachers who had previous trainings have higher levels of awareness, regardless that FATİH Project is implemented in their schools or not.

Keywords: Information security, Awareness, FATİH Project, Teacher, Conscious and Safe Internet Use trainings.

1. Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme sonucu, bilgi ve teknolojilerin her geçen gün geçerliliği kısılmakta ve sürekli yenilenerek daha üst seviyelere hızlı geçmesi ile sana-

yi toplumları bilgi toplumlarına dönüşmektedir. Gelişen bilim ve teknolojinin yarattığı yeni koşullara ayak uydurabilmek için bir arayış ve yarış içinde bulunan toplumların hedefi “bilgi toplumu” ve “akıllı toplum” olmaktır. Stewart’ın (1997) çalışmasında ifade ettiği gibi içinde yaşadığımız yeniçağda, zenginlik bilginin ürünüdür ve bilgi, ekonominin başlıca hammaddeleri ve en önemli ürünleri haline gelmiştir. Bilgi toplumlarında, teknolojiadaki gelişmeler artık bilginin hızla yayılmasını, zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın ulaşılabilir olmasını mümkün kılmıştır.

Bilimsel gelişmelerin hızlı bir şekilde teknolojiye yansması ile birlikte bilginin kolay erişilebilir olması beraberinde bireylerin bilgi ve teknoloji ilişkisini sağlıklı bir şekilde kurmasını gerektirmektedir. Özellikle bilginin paylaşımı aşamasında, kişisel bilgilerimiz başta olmak üzere bize ait tüm kritik bilgiler, teknolojik cihazlarımızda veya bu cihazlarda barındırdığımız uygulamalar aracılığı ile sanal dünyanın bize ayrılan bir yerinde saklanmaktadır (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017; Güldüren, Çetinkaya ve Keser, 2016). Bu noktada bilgi kadar bu bilginin güvenli bir şekilde muhafaza edilmesi de oldukça önemli bir hal almıştır. Tüm bu nedenlerle bilgi çağında ülkelerin eğitim sistemlerini bilgi toplumunun gerektirdiği insanı yetiştirecek biçimde oluşturmaları gerekmektedir (Ünal, 2009). Yeni bilgilerin özümsemesi ve insan yaşamına mal edilmesi gerekliliği beraberinde bazı yeni sorunları da getirmektedir. İnsanın öğrenme enerjisinin, hızının ve öğretme olanaklarının da sınırı olması, eldeki kaynakların daha etkili ve verimli kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum araştırmacıları eğitim süreçlerinde daha hızlı, daha verimli ve daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamanın yollarını bulmaya yönlendirmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) öğrenme-öğretme süreci ile bütünleşmesinin; öğrenci başarısının artmasında, üst düzey öğrenme becerilerinin gelişmesinde, bilginin yapılandırılması süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle BİT’in öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesine, bunu gerçekleştirmek için de etkili ve verimli kullanımı ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir (Allegra, Chifori ve Ottaviano, 2001; Boshuizen ve Wopereis, 2003; Demetriadis ve ark., 2003; Çetinkaya, Güldüren, ve Keser, 2017; Çetinkaya ve Keser, 2014; Harun, 2001; Hayes, 2005; Keser ve Çetinkaya, 2013; Lim ve Ching, 2004; Naidu, Cunnington, ve Jasen, 2002; Us-luel, Mumcu ve Demiraslan, 2007; Sandholtz, Ringstaff ve Dwyer, 1997; Yayla, 2018). Bu noktada yapılan çalışmalarda da öğretim teknolojilerinin okullarda başarılı bir şekilde uygulanmasının doğru ve etkili teknoloji planlaması yapılmasına bağlı olduğu gerçeği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Türkiye de bu planlamayı devlet politikası haline getiren ülkelerden biri olarak 2010 yılı itibarıyla, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi adı verilen bir proje başlatılmıştır. Bu noktada teknolojiye çok daha kolay erişebilen öğretmen ve öğrencilerden oluşan öğrenme ortamları devlet eliyle oluşturularak, bireylerin bilgiye çok daha kolay erişilebilir olmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda Eğitimde FATİH Projesi beş

ana bileşenden oluşmakta ve bu bileşenler, FATİH Projesi'nin resmi internet sitesinde şöyle özetlenmiştir (Güldüren ve Keser, 2017; Keser, Semerci ve Çetinkaya, 2018; MEB, 2017; Yayla, 2018);

1) *Donanım Altyapısının İyileştirilmesi*: Bileşenin genel amacı, FATİH Projesi kapsamında eğitim uygulamalarına yönelik bilişim ve teknik altyapıyı güçlendirecek çalışmalar yapmak, sistem kurmak, yönetmek ve yazılımlarını hazırlamak veya hazırlatmak ve kullanıcılara ulaştırmak, eğitim bilişim ağının erişim ve paylaşım yetkilerini yönetmek, öğretim kurumlarında teknoloji destekli eğitimi güçlendirecek çalışmalar yapmak şeklinde sıralanabilir.

2) *Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması*: Öğretim programlarında yer alan bütün ders içerikleri öğrenme nesnesi ve e-kitap formatında elektronik ortama aktarılacaktır. Bu e-içerikler web tabanlı ortamlarda hem çevrimiçi hem çevrimdışı çalışabilecektir.

3) *Öğretim Programlarının BT Uyumlu Hale Getirilmesi*: Öğretim programları, dersliklere sağlanacak olan donanım altyapısına ve eğitsel e-İçeriğin etkin kullanımına uyumlu hale getirilecektir.

4) *Öğretmen Eğitimi*: İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; dersliklere sağlanan donanım altyapısı, eğitsel e-İçerik ve BT'ye uyumlu hale getirilen öğretim programlarının etkin kullanımı konularında hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları sağlanacaktır. FATİH Projesi çerçevesinde okullarda kurulan altyapı, etkileşimli tahta gibi teknolojik donanımların, eğitimde kaliteyi ve verimliliği arttırmak adına nasıl kullanılacağına dair eğitimler verilecektir/verilmektedir. Ayrıca, hizmetiçi eğitimlerle bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımını ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir.

5) *Bilinçli ve Güvenli BT Kullanımının Sağlanması*: Eğitim-öğretim süreçlerinde BT araçlarıyla birlikte internetin de bilinçli ve güvenli kullanımını sağlamak için gerekli ağ altyapısı sistemi oluşturulacak ve mevzuat düzenlemesi yapılacaktır. Kamu spotu afiş ve broşürle farkındalık yaratılması planlanmaktadır.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte öğrenme-öğretme ortamına sağlanacağı katkılarının yanı sıra oluşabilecek olumsuzlukların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bunların en önemlilerinden biri de bilgi güvenliğidir ve bu noktada da bilgi güvenliğinin sağlanmasına yönelik gerekli önlemlerin alınması kişisel ve kurumsal açıdan da oldukça önemlidir. Özellikle eğitim öğretim süreçlerine doğrudan ya da dolaylı şekilde giren ve bir şekilde etkileyen teknolojiler ile bunlara bağlı uygulamalar bilgi güvenliği ve buna yönelik farkındalığın önemini arttırmaktadır (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017; Yayla, 2018). Bilgi güvenliği, bilginin izinsiz veya yetkisiz bir biçimde erişimini, kullanımını, değiştirilmesini, ifşa edilmesini, ortadan kaldırılmasını, el değiştirmesini ve hasar verilmesini önlemek olarak tanımlanabilir ve en temel üç unsuru gizlilik, bütünlük ve erişilebilirliktir (Puhakainen, 2006) Bu unsur-

lardan herhangi birinin zarar görmesi ya da sağlanamaması durumunda ise güvenlik zafiyeti oluşacağı aşikardır.

Günümüzde, bilgi sistemlerinin küreselleşmesi sonucunda, bu sistemlerle doğru-
dan veya dolaylı yönden ilişkili olan ve bu sistemleri kullanan tüm birey ve kurum-
ların artık bilgi güvenliğine katkıda bulunması gerekmektedir (Güldüren ve Keser,
2017; Keser, Semerci ve Çetinkaya, 2018; Yayla, 2018). Bir başka deyişle bu artık sadece
kurumsal önlemlerle gerçekleştirme sürecini geçip bireysel bilinç, önlem ve katkıların
bir o kadar önemli olduğu noktaya gelmiştir. Nitekim, insan yaşamının her alanında
hissedilen teknolojik gelişmeler çok hızlı bir şekilde her geçen gün farklı formlarıyla
hayatımızın içine girmektedir. Bunların sonucunda oluşabilecek güvenlik zafiyetlerini
gidermek, ayrıca elektronik ortamdaki birey ve kurumların sahip olduğu bilgilerinin
mahremiyetini korumak kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir (Civelek, 2011; Çe-
tinkaya, Güldüren ve Keser, 2017; Özcan, 2009; Vardal, 2009; Vural ve Sağıroğlu, 2011).
Bilgi güvenliğini en üst seviye çıkarmak için bilgi teknolojilerine ve korunma tekno-
lojilerine iyi yatırımlar yapmak elbette önemli ve gereklidir. Bu kurumsal bir tedbir
olarak ilk adım olmasına rağmen insanların bilinçlenmesi ve ihtiyaç duyulan güvenlik
teknolojisini doğru yer ve zamanda kullanma bilinci oluşturulmadıkça güvenlik açıklarından
kurtulmak mümkün olmayacaktır (Güldüren ve Keser, 2017; Puhakainen,
2006; Siponen, 2001; Şahinaslan, Kantürk, Şahinaslan ve Borandağ, 2009; Yayla, 2018).

İnsan faktörüne bağlı bilgi güvenlik risklerini tamamen ortadan kaldırmak hiç-
bir zaman mümkün olmasa da iyi planlanmış bir bilgi güvenliği farkındalık etkinli-
ği ile güvenlik risklerinin kabul edilebilir bir seviyeye çekilmesi sağlanabilir (Acılar,
2009; Gülmüş, 2010; Kruger ve Kearney, 2006; Şahinaslan, Kandemir ve Şahinaslan,
2009; Vardal, 2009; Vural, 2007). Kurumların maliyetine bakmaksızın tüm donanımsal
ve teknolojik destek ile bilgi güvenliği sistemi oluşturmaları, kurumlarında bilgi
güvenliğinin %100 sağlanmış olduğunu göstermez. Çünkü kurum çalışanlarının bilgi
güvenliği farkındalığı bilinci yoksa belirlenen güvenlik önlemlerini takip etmez veya
uygulamak istemez ise bu durumda alınan önlemlerin hiçbir anlamı kalmaz veya işe
yaramaz (Chen, Shaw ve Yang, 2006; Kruger ve Kearney, 2006; Puhakainen, 2006; Şa-
hinaslan, Kantürk, Şahinaslan ve Borandağ, 2009). Zaman içerisinde güvenlik tekno-
lojileri geliştirildikçe, olası teknik açıkları tespit edip kullanmak zorlaştığı için saldırı-
ganlara insan unsurunun zayıflıklarından faydalanmak daha kolay ve pratik yol ola-
rak görünmektedir. Saldırganlar da bu doğrultuda insan hatalarına odaklanıp, oluşan
açıklardan faydalanmayı hedefleyen planlamalar yapmaktadırlar. Bu yüzden de bilgi
güvenliğinin en zayıf halkasını insan faktörünün oluşturduğunu söylemek mümkün
gözükmektedir. (Güldüren, 2015; Kritzinger ve Smith, 2008; Mahabi, 2010; Mathisen,
2004; Penmetsa, 2010; Veiga, 2008).

Sonuç olarak bilgi sistemleri bir zincir olarak düşünüldüğünde, bu zincirin en
zayıf halkasının genelde sistemin kullanıcıları olduğu görülmektedir. Bilgi güvenliği
seviyesi bu durumda kullanıcılara bağlı olduğundan, kullanıcı farkındalığı bilgi gü-

venliğinin sağlanmasında son derece kritik bir öneme sahiptir (Güldüren, 2015). Diğer taraftan FATİH Projesi'nde eğitim-öğretim için planlanan ve Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) tüm unsurlarının kullandığı BIT entegrasyon projesi olarak karşımıza çıkmasına karşın, bilginin güvenliğinin sağlanması bağlamında insan faktörlü riskler her zaman varlığını koruyacaktır. Özellikle FATİH Projesi'nin asıl uygulama alanı olan 6-18 yaş dilimi gençlerin internet üzerinden organize veya bireysel suçlar için açık hedef olmaları kaçınılmazdır. Bu noktada başta öğrenciler ve bu öğrencilere farkındalık kazandırabilecek öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların böyle saldırılara veya suçlara karşı bilinçli ve güvenli internet kullanımı hakkında bilgili olmaları gerekmektedir.

Okullarda teknoloji kullanımı ve öğrenci arasında kilit rol oynayan öğretmenlere özellikle bilginin işlenmesi ve korunması noktasında büyük görev düşmektedir. Nitekim süreç içerisinde öğretmenlerin BİT kullanarak derslerini planlamaları istenmekte ve öğrencilerden de BIT kullanarak ödevlerini hazırlamaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı e-okul ve MEBBIS gibi uygulamalar öğretmenler ve idareciler tarafından sıkça kullanılmaktadır. Bu noktada özellikle okullarda BİT kullanımına yönelik teknoloji-insan etkileşiminde etkin bir şekilde görev almak durumunda kalan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının yüksek düzeyde olması gerekir. Bunun için ise öncelikle öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının belirlenmesi ve bu doğrultu da eksikleri giderici nitelikte eğitimlerin verilmesi önemlidir. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından "FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu" ile birlikte öğretmenlere bilişim teknolojisi araçlarını ve eğitim içeriklerini aktif olarak kullanacak bilgi ve beceriye kavuşturulmasının amaçlandığı eğitimler verilmeye başlanmıştır. Proje kapsamında donanım kurulan okullarda görev yapan tüm öğretmenleri kapsayan eğitim yüz yüze eğitimlerin yanı sıra uzaktan eğitim faaliyetleriyle özellikle öğretmenlere yönelik;

- Donanımların kullanımına yönelik eğitimler,
- E-içeriklerin öğretim sürecinde kullanımına yönelik eğitimler,
- Etkileşimli tahta ve tablet entegrasyon yazılımlarının (ESY) ders sürecinde kullanımına yönelik eğitimler,
- Bilinçli ve güvenli internet kullanımına yönelik eğitimler,
- Alan bazlı eğitimler,
- Ağ alt yapısı eğitimleri,
- Kodlama eğitimleri,

hız kazanmaya başlamıştır (MEB, 2018). Bu eğitimlerden bilinçli güvenli internet kullanımı ile ilgili MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü verilerine göre 07.08.2018 tarihi itibarıyla 108.807 öğretmene yüz yüze ve 81.736 öğretmene ise uzak-

tan eğitim yoluyla verilmiştir (YEĞİTEK, 2018). Bu durum artık FATİH Projesi'nin teknolojik alt yapı kapsamından çıkarak başta içerik oluşturma olmak üzere bilgi güvenliğinin sağlanmasına yönlendiği şeklinde de yorumlanabilir. Proje bileşenleri arasında beşinci yani son sırada yer alan bilinçli ve güvenli BT kullanımı aslında bilginin edinimi kadar önemli üzerinde durulması gereken önemli bir bileşendir. Bu çerçevede teknik açıdan birçok güvenlik önleminin alınması mümkün olmakla birlikte en önemli faktörlerden biri olan insan faktörünün göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bilgi güvenliğinde risklerin tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmamakla birlikte bilgi güvenliğine yönelik iyi planlanmış bir farkındalık etkinliği ile güvenlik risklerinin önüne geçilebilir ya da bu risklerin kabul edilebilir bir düzeye çekilmesi sağlanabilir (Acılar, 2009; Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017; Güldüren, Çetinkaya ve Keser, 2016; Gülmüş, 2010; Keser ve Güldüren, 2015; Kruger ve Kearney, 2006; Vardal, 2009; Vural, 2007). Ancak, alanyazında FATİH Projesi uygulanan okullarda görevli öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ve geniş kapsamlı bir farkındalık belirleme çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Özellikle FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenler başta olmak üzere Proje'nin uygulanmadığı okullardaki öğretmenlerden de öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin, doğru, etik kurallara uygun ve güvenli bir biçimde kullanmaları beklenmektedir. Bu noktada söz konusu öğretmenlerin belirtilen beklentileri karşılayabilmeleri için öncelikle "bilgi güvenliği ile ilgili farkındalık düzeyleri nedir?" sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. Ancak, bu soru sağlıklı bir şekilde yanıtlanabildiği takdirde varsa eksiklikler belirlenebilir ve gerekli önlemler alınabilir. Bu çerçevede alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar daha çok genel durum tespiti-ne yönelik iken bilgi güvenliğinin en zayıf halkası olarak ifade edilen insan unsurunun göz ardı edildiği, bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu konuda gerekli önlemlerin alınmasına yönelik çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle de teknolojiyle içi içe olan Z ve Alfa Kuşağı olarak isimlendirilen genç bir toplulukla birlikte eğitimde teknoloji kullanmak durumunda olan öğretmenlere bilgi güvenliği farkındalıklarını belirleyecek bir çalışmaya da ulaşılammıştır. Bu noktada özellikle FATİH Projesi gibi oldukça büyük çaplı bir eğitimde teknoloji kullanımı hareketinde bu durumun göz ardı edilmeyip, önemle üzerinde durulması gerekmektedir.

Tüm bunlar dikkate alındığında araştırmanın genel amacı; Türkiye'de FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusundaki alt amaçlar ise FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri, görev yaptıkları okulların öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, brans, görev yaptıkları okul türü yönünden farkındalık düzeyleri ile bilinçli güvenli internet kullanımı ile ilgili eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

2. Yöntem

Türkiye’de FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008).

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı FATİH Projesi uygulanan resmi okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Evrendeki okul ve bu okullarda görevli öğretmen sayısının, araştırmacının ulaşamayacağı büyüklükte olması nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş ve hedef evreni temsil etmek üzere, tabakalı (stratified) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların, örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir yöntemdir (Balci, 2010).

Örneklemin Türkiye’yi temsil edebilmesi için Türkiye İstatistik Kurumu’nun İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (TUIK, 2006), birinci düzey ölçütleri esas alınmıştır. Birinci düzey sınıflamada ülke evrenini temsil eden 12 bölgenin TUIK nüfus sayımı verilerinden hareket edilmiş, bölge ve bölgeyi temsil eden illerin nüfus dağılım oranları dikkate alınmış ve bu doğrultuda veri toplanmıştır. Ayrıca, İstanbul bölgesi dışındaki her bölge altında yer alan illerden okul sayısı, bölgedeki nüfus oranı ve kolay erişilebilir olması faktörleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Türkiye Bölge Nüfus Toplamları (2015) ve Çalışma Örneklem Dağılımı

| Bölgeler | Bölgeler (12) | Türkiye | | Örneklem | |
|---------------------|---|----------|------|----------|------|
| | | N | % | N | % |
| 1 Marmara | İstanbul- TR1 Batı Marmara- TR2 Doğu Marmara- TR4 | 23608079 | 30,7 | 624 | 30,8 |
| 2 İç Anadolu | Batı Anadolu- TR5 Orta Anadolu- TR7 | 12381363 | 16,1 | 340 | 16,8 |
| 3 Ege | Ege- TR3 | 10023549 | 13,0 | 268 | 13,2 |
| 4 Akdeniz | Akdeniz- TR6 | 9906771 | 12,8 | 233 | 11,5 |
| 5 Güneydoğu Anadolu | Güneydoğu Anadolu- TRC | 8250718 | 10,7 | 295 | 9,6 |
| 6 Karadeniz | Doğu Karadeniz- TR8 Batı Karadeniz- TR9 | 6998998 | 9,1 | 218 | 10,8 |
| 7 Doğu Anadolu | Kuzeydoğu Anadolu -TRA Ortadoğu Anadolu-TRB | 5927630 | 7,7 | 146 | 7,2 |
| Toplam | | 77097108 | 100 | 2024 | 100 |

Tablo 1’de 7 coğrafi bölge arasında nüfus miktarı ve yoğunluğu ile birlikte İstatistik Bölge Birimleri Sınıflamasına göre ayrılmış 12 bölgenin Türkiye dağılımı ve çalışmanın örnekleme verilmiştir. Bu çerçevede Türkiye evrenini temsil eden 2024 öğretmenin oluşturduğu örneklem ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetinkaya, Güldüren ve Keser (2017) tarafından geliştirilen açılımlı faktör analizi sonucunda, 48 madde ve 3 alt boyuttan (“Genel Güvenlik” “Saldırı ve Tehditler” ile “Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim”) oluşan, öğretmenlere yönelik bilgi güvenliği farkındalığı ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçme aracı katılımcıların başta fiziki uzaklığı olmak üzere zaman ve maddi olanaklar da göz önünde bulundurularak e-anket formatına dönüştürülmüş ve aktif olarak görevlerine devam eden öğretmenlere uygulanmıştır.

Öğretmenler İçin Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (BGFÖ): Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin, açılımlı faktör analizi (AFA) sonucunda üç alt boyut altında (“Genel Güvenlik: GG” “Saldırı ve Tehditler: ST” ve “Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim: MMI”) 48 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bireylerin maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere “hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç faktörlü yapı doğrulanmış ve ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .980; her alt boyut için sırasıyla: GG: .926, ST: .969 ve MMI: .967 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılarca öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenen ölçme aracının, gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .984; her alt boyut için sırasıyla: GG: .939, ST: .978 ile MMI: .974 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu (KMO=.983) çalışmanın örneklem büyüklüğünün mükemmel (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk., 2012; Field, 2000;), Bartlett testi ise (<.05) verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini (Büyüköztürk, 2011) göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmanın bağımsız değişkenlerine ait veriler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, gibi kişisel bilgilerinin yanı sıra bilgi güvenliğiyle ilişkilendirilecek olan kıdem, brans, gibi bilgi güvenliğiyle ilişkisi sorgulanacak olan mesleki durumlarına ait bilgileri içermektedir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada kullanılan kişisel bilgileri içeren anketten ve bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistiklerin yanı sıra karşı-

laştırması yapılacak gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarına bakılmıştır. Bu doğrultuda iki ilişkisiz örneklem arasındaki farkın manidar olup olmadığı bağımsız örneklem t testi analizi ile grup sayısının ikiden fazla olması durumunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümleme yapılması planlanmıştır. Bunun için öncelikle Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği ve alt faktörlerinin normal dağılıp dağılmadığı ve homojenlik ön şartlarına bakılmıştır.

Tablo 2. Bilgi Güvenliği Ölçeği Betimsel İstatistikleri

| Değişkenler | N | \bar{X} | Ss | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|--|------|-----------|-------|----------------------|---------------------|
| Genel Güvenlik | 2024 | 47.27 | 9.87 | -.193 | -.222 |
| Saldırı ve Tehditler | 2024 | 46.09 | 17.45 | .413 | -.484 |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | 2014 | 59.38 | 17.32 | -.142 | -.493 |
| Ölçek toplamı | 2024 | 152.74 | 41.16 | .153 | -.478 |

*p<.01

Tablo 2’de detaylandırılan çalışmada kullanılan ölçme araçlarının normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz işlemleri sonucunda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın ve basıklık-çarpıklık (Kurtosis- Skewness) katsayılarının (± 2.0) aralığında yer aldığı görülmüştür. Elde edilen bu değerlerin yanı sıra Q-Q grafiği de incelenmiş ve grafikte yer alan noktaların 45 derecelik doğru üzerinde ya da bu doğruya yakın olarak değerlendirilen sınırlar içinde bulunduğu gözlenmiştir. Bir veri setinde Basıklık-Çarpıklık (Kurtosis- Skewness) değerlerinin ± 2.0 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir bir ölçüt (Georgeve Mallery, 2003) olmasının yanı sıra Q-Q grafiği verileri değerlendirildiğinde de çalışmada kullanılan ölçme araçlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev yaptıkları okulların FATİH Projesi uygulanma durumlarına göre öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık toplam puanları ve alt ölçek puanları arasında homojenliğin [Levene Testi F(Genel güvenlik= .410; Saldırı ve tehditler= 1.114; Mobil cihazlar, mahremiyet ve iletişim=1.436; Ölçek toplam=1.259), $P>.05$] söz konusu olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle çalışmanın amacı doğrultusunda analiz tekniklerinin uygulanması için gerekli şartların sağlandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırması yapılacak gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olması durumunda ise ortalamalar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ise post-hoc testi yapılmıştır (Köklü ve ark., 2006; Roscoe, 1975). Bunun içinde post-hoc istatistiklerinden, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post hoc türü olan Scheffe metodu kullanılmıştır (Kayri, 2009; Scheffe, 1959). Grup-

ların puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı .05 düzeyinde yorumlanmış ve verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Ölçeğin tamamı ve alt faktörlere dahil olan sorular, ölçekten alınan en düşük ve en yüksek puanlara ilişkin puanlar ile farkındalık düzeyleri ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçek Alt Faktörleri, Faktörlere Dahil Olan Sorular ile En Düşük ve En Yüksek Farkındalık Düzeyi Puanları.

| Faktör/Alt FaktörAdı | Soru Sayısı | En Düşük Puan | En Yüksek Puan | Farkındalık Düzeyi | | |
|--|-------------|---------------|----------------|--------------------|---------|--------|
| | | | | Düşük | Orta | Yüksek |
| Bilgi Güvenliği ve Farkındalık Ölçeği | 1-48 | 48 | 240 | <145 | 145-192 | 192> |
| Genel Güvenlik | 1-13 | 13 | 65 | <39 | 39-52 | 52> |
| Saldırı ve Tehditler | 14-30 | 17 | 85 | <51 | 51-68 | 68> |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | 31-48 | 18 | 90 | <54 | 54-72 | 72> |

Tablo 3’te görüldüğü gibi kullanıcıların bilgi güvenliği farkındalık ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin verebilecekleri en düşük ve en yüksek puan göz önünde bulundurularak; bilgi güvenliği farkındalık düzeyi toplam puanı 145 ten az olması durumunda “Düşük”, 145-192 arası “Orta” ve 192’den büyük olması durumunda ise “Yüksek” düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Yine alt faktörlerden; Genel Güvenlikte toplam puanı 39’dan az olması durumunda “Düşük”, 39-52 arası “Orta” ve 52’den büyük olması durumunda “Yüksek”, Saldırı ve Tehditler alt faktöründe 51’den az olması durumunda “Düşük”, 51-68 arası “Orta” ve 68’den büyük olması durumunda ise “Yüksek”, Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim alt faktöründe ise 54’ten az olması durumunda “Düşük”, 54-72 arası “Orta” ve 72’den büyük olması durumunda “Yüksek”, düzeyde bilgi güvenliği farkındalıklarına sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinin ardından bulgular, alanyazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde FATİH Projesi uygulanan okullarda öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, branş, görev yaptıkları okul türü, bilgi güvenliği ya da bilinçli güvenli internet kullanımı ile ilgili eğitim alıp almama) göre alt başlıklar altında sunulmuştur.

FATİH Projesi Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. FATİH Projesi Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

| Ölçek Alt Faktörleri | N | \bar{X} | S | t | df | p |
|--|------|-----------|-------|-------|------|-------|
| Genel Güvenlik | 1355 | 47.76 | 9.92 | 3.170 | 2022 | .002* |
| Saldırı ve Tehditler | 1355 | 46.97 | 17.79 | 3.235 | 2022 | .001* |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | 1355 | 60.24 | 17.67 | 3.179 | 2022 | .001* |
| Ölçek Toplamı | 1355 | 154.97 | 42.09 | 3.471 | 2022 | .001* |

*p<.05

FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının anlamlı bir düzeyde olduğu belirlenmiştir,

Yine ölçeğin Genel Güvenlik [t(2022)=3.170, P<.05], Saldırı ve Tehditler [t(2022)=3.235, P<.05] ile Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim [t(2022)=3.179, P<.05] olmak üzere tüm alt faktörlerinde de FATİH Projesi uygulanan okullarda çalışan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının ölçeğin alt faktörlerinin tamamında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerinin, bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine ilişkin elde edilen araştırma bulguları aşağıda başlıklar altında sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t-testi analizi sonuçları *Tablo 5'*de verilmiştir.

Tablo 5. FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Alt Faktörleri | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | df | p |
|--|----------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|
| Genel Güvenlik | Kadın | 772 | 45,99 | 9,77 | -7.733 | 1353 | .000* |
| | Erkek | 583 | 50,11 | 9,63 | | | |
| Saldırı ve Tehditler | Kadın | 772 | 43,44 | 16,34 | -8.640 | 1353 | .000* |
| | Erkek | 583 | 51,65 | 18,55 | | | |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | Kadın | 772 | 57,29 | 16,80 | -7.194 | 1353 | .000* |
| | Erkek | 583 | 64,14 | 18,05 | | | |
| Ölçek Toplamı | Kadın | 772 | 146,71 | 39,52 | -8.523 | 1353 | .000* |
| | Erkek | 583 | 165,90 | 42,92 | | | |

*p<.05

Gerçekleştirilen analizler sonucunda, FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, [[t(1353)=8.523, P<.05]. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin tümü ve alt faktörlerinin tamamının cinsiyetlere göre farklılık gösterdiğini, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir. Yine ölçeğin tüm alt faktörlerinde de tamamında olduğu gibi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bilgi güvenliği farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görevli Öğretmenlerin Yaşları ile Bilgi Güvenliği Farkındalıkları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | Yaş | N | \bar{X} | Ss |
|--|---------------|-------------|---------------|--------------|
| Genel Güvenlik | <30 | 244 | 48.09 | 8.83 |
| | 31-35 | 267 | 48.13 | 9.60 |
| | 36-40 | 266 | 47.93 | 9.71 |
| | 41-45 | 219 | 48.14 | 10.22 |
| | 46-50 | 223 | 46.65 | 11.24 |
| | >50 | 136 | 47.31 | 10.04 |
| | Toplam | 1355 | 47.76 | 9.92 |
| Saldırı ve Tehditler | <30 | 244 | 49.22 | 17.51 |
| | 31-35 | 267 | 48.27 | 18.28 |
| | 36-40 | 266 | 47.08 | 18.11 |
| | 41-45 | 219 | 47.81 | 18.41 |
| | 46-50 | 223 | 43.52 | 17.46 |
| | >50 | 136 | 44.49 | 15.23 |
| | Toplam | 1355 | 46.97 | 17.79 |
| Mobil Cihazlar. Mahremiyet ve İletişim | <30 | 244 | 63.99 | 16.28 |
| | 31-35 | 267 | 63.46 | 16.80 |
| | 36-40 | 266 | 59.65 | 18.01 |
| | 41-45 | 219 | 60.61 | 18.32 |
| | 46-50 | 223 | 56.28 | 18.03 |
| | >50 | 136 | 54.19 | 16.63 |
| | Toplam | 1355 | 60.24 | 17.67 |
| Ölçek Toplamı | <30 | 244 | 161.30 | 39.66 |
| | 31-35 | 267 | 159.86 | 41.76 |
| | 36-40 | 266 | 154.66 | 42.49 |
| | 41-45 | 219 | 156.56 | 43.53 |
| | 46-50 | 223 | 146.45 | 43.61 |
| | >50 | 136 | 145.99 | 37.98 |
| | Toplam | 1355 | 154.97 | 42.09 |

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri incelendiğinde özellikle 30 yaş altı öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık puanlarının ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinin tümünde diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine yaş gruplarının bilgi güvenliği farkındalıklarının genel olarak yaş grubu arttıkça düştüğü ve en düşük ortalamanın da 50 yaş ve üzeri öğretmenlere ait olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşları ile Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

| Ölçek Alt Faktörleri | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark |
|--|-------------------|-----------------|------|--------------|-------|-------|-----------------|
| Genel Güvenlik | Gruplararası | 404.377 | 5 | 80.875 | .821 | .534 | |
| | Grupiçi | 132855.709 | 1349 | 98.485 | | | |
| | Toplam | 133260.086 | 1354 | | | | |
| Saldırı ve Tehditler | Gruplararası | 5340.222 | 5 | 1068.044 | 3.405 | .005* | 1. 5-6 |
| | Grupiçi | 423127.768 | 1349 | 313.660 | | | |
| | Toplam | 428467.990 | 1354 | | | | |
| Mobil Cihazlar. Mahremiyet ve İletişim | Gruplararası | 14787.874 | 5 | 2957.575 | 9.777 | .000* | 1. 5-6 2.5-6 |
| | Grup içi | 408060.025 | 1349 | 302.491 | | | |
| | Toplam | 422847.900 | 1354 | | | | |
| Ölçek Toplamı | Gruplararası | 43897.780 | 5 | 8779.556 | 5.030 | .000* | 1. 5-6 2.5-6 |
| | Grupiçi | 2354523.725 | 1349 | 1745.385 | | | |
| | Toplam | 2398421.506 | 1354 | | | | |

*p<.05

Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analiz sonucunda FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyi toplam puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, [(F(5-1349)=5.030, p<.05)]. Başka bir deyişle FATİH Projesi uygulanan okullarda görevli öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıkları yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinin alt faktörlerinin, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre farklılık gösterip göstermediği

incelendiğinde ise; Genel Güvenlik [F(5-1349)=.821, $p>.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı, Saldırı ve Tehditler [F(5-1349)=3.405, $p<.05$] ile Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim alt faktöründe ise anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir [F(5-1349)=9.777 $p<.05$].

Anlamlı farklılığın görüldüğü ölçeğin alt faktörlerinde belirlenen anlamlı farklılığın belirlenmesi için gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda ise ölçeğin tamamında farklılığın kaynağı olarak, 30 yaş altı öğretmenlerle 46-50 arası ile 50 yaş üstü grubundaki öğretmenlerden kaynakladığı belirlenmiştir. Saldırı ve Tehditler ile Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim alt faktöründe ise 30 yaş altı öğretmenlerle 46-50 arası ve 50 yaş üstü öğretmenler arasında, 31-35 yaş arası öğretmenlerle 46-50 arası ve 50 yaş üstü öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler özellikle 30 yaş altı öğretmenlerle 46 yaş üzerindeki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığında anlamlı farklılığın kaynağını oluşturduğunu göstermektedir. Diğer taraftan elde edilen veriler değerlendirildiğinde FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerden özellikle 30 yaş altı olanların 46 yaş ve üzerinde olanlara göre daha yüksek bilgi güvenliği farkındalığına sahip olduklarını ve bu çerçevede de iki yaş grubundaki öğretmenlerin birbirinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiklerin görülmektedir

3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | Branş | N | \bar{X} | Ss |
|----------------|---|------|-----------|-------|
| Genel Güvenlik | 1. Sınıf öğretmeni | 157 | 46.70 | 10.72 |
| | 2. Fen Gurubu (fizik, kimya, biyoloji, Fen ve tek.) | 217 | 46.94 | 9.72 |
| | 3. Matematik | 146 | 46.38 | 9.31 |
| | 4. Yabancı Dil | 150 | 48.54 | 10.24 |
| | 5. Türkçe Edebiyat | 145 | 47.24 | 9.03 |
| | 6. Sosyal (felsefe, tarih, coğrafya) | 163 | 46.96 | 10.12 |
| | 7. Meslek Dersleri(teknik) | 99 | 49.49 | 9.58 |
| | 8. Bilişim Teknolojileri | 76 | 56.39 | 6.53 |
| | 9. Anaokulu/okul öncesi | 18 | 45.22 | 12.80 |
| | 10. Yetenek/Beceri Dersleri (Beden Eğitimi, Müzik ve Resim/Görsel Sanatlar) | 83 | 47.48 | 9.17 |
| | 11. Özel Eğitim | 10 | 43.00 | 6.91 |
| | 12. Rehberlik | 40 | 46.75 | 10.93 |
| | 13. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 51 | 46.98 | 9.20 |
| | Toplam | 1355 | 47.76 | 9.92 |

| | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|
| Saldırı ve Tehditler | 1. Sınıf öğretmeni | 157 | 43.64 | 17.30 |
| | 2. Fen Gurubu (fizik, kimya, biyoloji, Fen ve tek.) | 217 | 45.83 | 17.48 |
| | 3. Matematik | 146 | 43.03 | 16.25 |
| | 4. Yabancı Dil | 150 | 47.09 | 17.53 |
| | 5. Türkçe Edebiyat | 145 | 44.59 | 16.31 |
| | 6. Sosyal (felsefe, tarih, coğrafya) | 163 | 45.90 | 17.72 |
| | 7. Meslek Dersleri(teknik) | 99 | 47.11 | 16.46 |
| | 8. Bilişim Teknolojileri | 76 | 71.67 | 12.39 |
| | 9. Anaokulu/okul öncesi | 18 | 45.00 | 14.53 |
| | 10. Yetenek/Beceri Dersleri (Beden Eğitimi, Müzik ve Resim/Görsel Sanatlar) | 83 | 48.71 | 17.39 |
| | 11. Özel Eğitim | 10 | 36.60 | 7.43 |
| | 12. Rehberlik | 40 | 47.13 | 17.13 |
| | 13. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 51 | 45.94 | 14.80 |
| Toplam | 1355 | 46.97 | 17.79 | |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | 1. Sınıf öğretmeni | 157 | 56.21 | 17.84 |
| | 2. Fen Gurubu (fizik, kimya, biyoloji, Fen ve tek.) | 217 | 58.90 | 17.73 |
| | 3. Matematik | 146 | 58.86 | 15.11 |
| | 4. Yabancı Dil | 150 | 61.71 | 16.37 |
| | 5. Türkçe Edebiyat | 145 | 58.25 | 16.64 |
| | 6. Sosyal (felsefe, tarih, coğrafya) | 163 | 57.81 | 18.41 |
| | 7. Meslek Dersleri(teknik) | 99 | 61.97 | 17.29 |
| | 8. Bilişim Teknolojileri | 76 | 81.42 | 10.55 |
| | 9. Anaokulu/okul öncesi | 18 | 57.61 | 19.31 |
| | 10. Yetenek/Beceri Dersleri (Beden Eğitimi, Müzik ve Resim/Görsel Sanatlar) | 83 | 61.17 | 18.48 |
| | 11. Özel Eğitim | 10 | 52.20 | 13.89 |
| | 12. Rehberlik | 40 | 58.95 | 17.84 |
| | 13. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 51 | 58.37 | 14.70 |
| Toplam | 1355 | 60.24 | 17.67 | |

| | | | | |
|---------------|---|------|--------|-------|
| Ölçek Toplamı | 1. Sınıf öğretmeni | 157 | 146.55 | 42.44 |
| | 2. Fen Gurubu (fizik, kimya, biyoloji, Fen ve tek.) | 217 | 151.68 | 41.90 |
| | 3. Matematik | 146 | 148.27 | 36.65 |
| | 4. Yabancı Dil | 150 | 157.34 | 40.83 |
| | 5. Türkçe Edebiyat | 145 | 150.08 | 37.83 |
| | 6. Sosyal (felsefe, tarih, coğrafya) | 163 | 150.66 | 42.90 |
| | 7. Meslek Dersleri (teknik) | 99 | 158.58 | 39.49 |
| | 8. Bilişim Teknolojileri | 76 | 209.49 | 27.71 |
| | 9. Anaokulu/okul öncesi | 18 | 147.83 | 44.06 |
| | 10. Yetenek/Beceri Dersleri (Beden Eğitimi, Müzik ve Resim/Görsel Sanatlar) | 83 | 157.36 | 42.11 |
| | 11. Özel Eğitim | 10 | 131.80 | 20.99 |
| | 12. Rehberlik | 40 | 152.83 | 43.18 |
| | 13. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 51 | 151.29 | 35.56 |
| | Toplam | 1355 | 154.97 | 42.09 |

Öğretmenlerin branşlarına göre bilgi güvenliği farkındalıkları incelendiğinde Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin bilgi güvenliği farkındalık puanlarının ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinin tümünde diğer branşlarda görev yapan öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin branşlarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin en düşük olan grubun özel eğitim öğretmenleri olduğu söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. FATİH Projesi Uygulanan Bir Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

| Ölçek Alt Faktörleri | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark |
|--|-------------------|-----------------|------|--------------|--------|-------|-----------|
| Genel Güvenlik | Gruplararası | 7217.568 | 12 | 601.464 | 6.404 | .000* | 8 - Diğer |
| | Grupiçi | 126042.518 | 1342 | 93.921 | | | |
| | Toplam | 133260.086 | 1354 | | | | |
| Saldırı ve Tehditler | Gruplararası | 53127.640 | 12 | 4427.303 | 15.829 | .000* | 8 - Diğer |
| | Grupiçi | 375340.350 | 1342 | 279.687 | | | |
| | Toplam | 428467.990 | 1354 | | | | |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | Gruplararası | 40556.773 | 12 | 3379.731 | 11.864 | .000* | 8 - Diğer |
| | Grupiçi | 382291.127 | 1342 | 284.867 | | | |
| | Toplam | 422847.900 | 1354 | | | | |
| Ölçek Toplamı | Gruplararası | 262164.256 | 12 | 21847.021 | 13.724 | .000* | 8 - Diğer |
| | Grupiçi | 2136257.249 | 1342 | 1591.846 | | | |
| | Toplam | 2398421.506 | 1354 | | | | |

*p<.05

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarına yönelik toplam puanlarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, [F(12-1342)=13.724, p<.05]. Başka bir deyişle öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyler branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinin alt faktörlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise; Genel Güvenlik [F(12-1342)=6.404, p<.05], Saldırı ve Tehditler [F(12-1342)=15.829, p<.05] ile Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim [F(12-1342)=11.864, p<.05] alt faktöründe yine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre bilgi güvenliği farkındalığı puanlarında belirlenen anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda ise farklılığın kaynağı olarak, Bilişim Teknolojileri branşından görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık puanlarından kaynakladığı belirlenmiştir. Ölçeğin tamamında olduğu gibi farklılığın olduğu tüm alt faktörlerinde yine Bilişim Teknolojileri branşındaki öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek düzeyde bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları ve bu noktada diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerden farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | Branş | N | \bar{X} | Ss |
|--|-----------------------------|----------|-----------|-----------|
| Genel Güvenlik | 1. İlkokul | 190 | 46.76 | 10.48 |
| | 2. Anaokulu | 4 | 40.50 | 2.89 |
| | 3. Ortaokul | 525 | 48.44 | 9.93 |
| | 4. Anadolu Lisesi | 375 | 47.59 | 9.42 |
| | 5. Akademik Liseler | 37 | 48.27 | 8.81 |
| | 6. Mesleki ve Teknik Eğitim | 224 | 47.32 | 10.39 |
| | Toplam | 1355 | 47.76 | 9.92 |
| Saldırı ve Tehditler | 1. İlkokul | 190 | 44.57 | 17.27 |
| | 2. Anaokulu | 4 | 39.25 | 5.50 |
| | 3. Ortaokul | 525 | 48.46 | 18.23 |
| | 4. Anadolu Lisesi | 375 | 47.03 | 17.37 |
| | 5. Akademik Liseler | 37 | 47.30 | 16.30 |
| | 6. Mesleki ve Teknik Eğitim | 224 | 45.50 | 18.02 |
| | Toplam | 1355 | 46.97 | 17.79 |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | 1. İlkokul | 190 | 57.17 | 17.70 |
| | 2. Anaokulu | 4 | 52.25 | 9.50 |
| | 3. Ortaokul | 525 | 61.93 | 17.54 |
| | 4. Anadolu Lisesi | 375 | 60.12 | 17.08 |
| | 5. Akademik Liseler | 37 | 60.41 | 15.68 |
| | 6. Mesleki ve Teknik Eğitim | 224 | 59.17 | 19.00 |
| | Toplam | 1355 | 60.24 | 17.67 |

| | | | | |
|---------------|-----------------------------|------|--------|-------|
| Ölçek Toplamı | 1. İlkokul | 190 | 148.51 | 42.12 |
| | 2. Anaokulu | 4 | 132.00 | 10.10 |
| | 3. Ortaokul | 525 | 158.83 | 42.47 |
| | 4. Anadolu Lisesi | 375 | 154.75 | 40.68 |
| | 5. Akademik Liseler | 37 | 155.97 | 37.69 |
| | 6. Mesleki ve Teknik Eğitim | 224 | 151.99 | 43.79 |
| Toplam | | 1355 | 154.97 | 42.09 |

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri incelendiğinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık puanlarının ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinin tümünde diğer okullarda görev yapan öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anaokulu öğretmenlerinin ise ölçeğin tamamı ve tüm alt faktörlerinde en düşük bilgi güvenliği farkındalık düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu noktada FATİH Projesi uygulanan bir okulda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin, görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. FATİH Projesi Uygulanan Bir Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

| Ölçek Alt Faktörleri | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Fark |
|--|-------------------|-----------------|------|--------------|-------|-------|------|
| Ölçek Alt Faktörleri Genel Güvenlik | Gruplararası | 708.969 | 5 | 141.794 | 1.443 | .206 | |
| | Grupiçi | 132551.117 | 1349 | 98.259 | | | |
| | Toplam | 133260.086 | 1354 | | | | |
| Saldırı ve Tehditler | Gruplararası | 2980.127 | 5 | 596.025 | 1.890 | .093 | |
| | Grupiçi | 425487.863 | 1349 | 315.410 | | | |
| | Toplam | 428467.990 | 1354 | | | | |
| Mobil Cihazlar. Mahremiyet ve İletişim | Gruplararası | 3803.416 | 5 | 760.683 | 2.449 | .032* | 1-3 |
| | Grupiçi | 419044.483 | 1349 | 310.633 | | | |
| | Toplam | 422847.900 | 1354 | | | | |
| Ölçek Toplamı | Gruplararası | 19913.385 | 5 | 3982.677 | 2.259 | .046* | 1-3 |
| | Grupiçi | 2378508.121 | 1349 | 1763.164 | | | |
| | Toplam | 2398421.506 | 1354 | | | | |

*p<.05

Analiz sonucunda FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerine yönelik toplam puanlarının görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, $[F(5-1349)=2.259, p<.05]$. Başka bir deyişle öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri görev yaptıkları okul türlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinin alt faktörlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise; Genel Güvenlik $[F(5-1349)=1.443, p>.05]$ ile Saldırı ve Tehditler $[F(5-1349)=1.890, p>.05]$ alt faktöründe anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim $[F(5-1349)=2.449, p<.05]$ alt faktöründe ise anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre belirlenen anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda ise farklılığın kaynağı olarak; ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık puanlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ölçeğin tamamında olduğu gibi Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim alt faktöründe de farklılığın kaynağının yine ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleridir.

5. Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği ya da Bilinçli Güvenli İnternet Kullanımı ile İlgili Eğitim Alıp Almamaya Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin bilgi güvenliği ya da bilinçli güvenli internet kullanımına yönelik eğitim alma durumlarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri arasında göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. FATİH Projesi Uygulanan Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Bilinçli Güvenli İnternet Kullanımı Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

| Ölçek Alt Faktörleri | Eğitim alma | N | \bar{X} | S | t | df | p |
|--|-------------|-----|-----------|-------|--------|------|-------|
| Genel Güvenlik | Evet | 645 | 50,88 | 9,22 | 11.557 | 1353 | .000* |
| | Hayır | 710 | 44,93 | 9,69 | | | |
| Saldırı ve Tehditler | Evet | 645 | 52,38 | 17,55 | 11.146 | 1353 | .000* |
| | Hayır | 710 | 42,06 | 16,54 | | | |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | Evet | 645 | 65,26 | 17,03 | 10.364 | 1353 | .000* |
| | Hayır | 710 | 55,67 | 17,00 | | | |
| Ölçek Toplamı | Evet | 645 | 168,52 | 40,48 | 11.870 | 1353 | .000* |
| | Hayır | 710 | 142,65 | 39,69 | | | |

* $p<.05$

Yapılan analiz sonucunda FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği ya da bilinçli güvenli internet kullanımı ile ilgili eğitim alma durumlarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir, $[t(1353)=11.870, P<.05]$. Ölçeğin tüm faktörlerin toplamından elde edilen puanlara göre bilgi güvenliği farkındalık eğitimi alan öğretmenlerin ($\bar{X}=168.52$) bilgi güvenliği farkındalık eğitimi almayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=142.65$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir Buna göre eğitim almayan öğretmenlerin ölçek toplamı bilgi güvenliği farkındalık düzeyi ortalama puanı 145 'in altında olduğu için düşüktür. Aynı şekilde eğitim alan grubun ise 145 ile 192 arasında olduğu için orta düzeydedir. Yine ölçeğin Genel Güvenlik $[t(1353)=11.557, P<.05]$, Saldırı ve Tehditler $[t(1353)=11.146, P<.05]$ ve Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim $[t(1353)=10.364, P<.05]$ olmak üzere tüm alt faktörlerinde de öğretmenlerin bilgi güvenliği ya da bilinçli güvenli internet kullanımı eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt faktörlerinin tamamında da yine FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan, bilgi güvenliği ya da bilinçli güvenli internet kullanımı eğitimi alan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının bu eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günlük yaşantımızda, eğitim ve iş alanlarında kullanılan teknolojilere, özellikle de bilgi ve iletişim teknolojilerine her an bir yenisi eklenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim ve dönüşümler biz kullanıcıların da hızlı uyum sağlamasını, doğru ve güvenli kullanımını öğrenmesini ve bilgi güvenliğini sağlamasını gerekli kılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin iş hayatımızın her alanında yer almasının yanında sosyal hayatımızda da önemi her geçen gün artmaktadır. Eğitim alanında teknoloji kullanımı ise yine bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu ile gerçekleşmekte ve tüm dünyada öğrenmeyi güçlendirmek ve kalıcı hale getirebilmek için eğitim planlamalarında yer almaktadır. Ancak, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunda bilgi güvenliğinin göz önünde bulundurulması ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, geline bu noktada sadece dersler değil, öğrencilerin tüm bilgileri, öğretmenlerin kişisel bilgileri ve vb. de dijital teknolojiler kullanılarak saklanmaktadır. Bu nedenle, bu tür büyük verilerin korunması bireysel kullanıcı olan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığı ile söz konusudur. Bu araştırmada FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada; FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, FATİH Projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve bilinçli güvenli internet kullanımı ile ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri değerlendirilmiştir.

FATİH Projesi uygulanan okullarda çalışan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda, FATİH Projesi uygulanan okullarda çalışan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinin tamamında da yine FATİH Projesi uygulanan okullarda çalışan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun en önemli nedenleri içinde FATİH Projesi uygulanan okullarda gerçekleştirilen teknoloji entegrasyonu ile birlikte FATİH Projesi için planlanan eğitimlerin bu okullarda çalışan öğretmenlere verilmesinin olduğu söylenebilir. Ancak, tüm öğretmenlerin bilgi güvenliği konusundaki yeterliliklerinin artırılması ve özellikle de FATİH projesinin uygulanmadığı okullarda görevli öğretmenlerde sürece dahil edilmeleri gerekmektedir. Özellikle Bilgisayar öğretmenlerinin her durumda en yüksek farkındalığa sahip olmasının yanında okul öncesi öğretmenlerin de en düşük farkındalığa sahip olması, ayrıca üzerinde durulması gereken bir bulgu olmuştur.

Bu noktada öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olup olmadığının süreç içerisinde sorgulanması (Orhan, Kurt, Ozan, Vural ve Türkan, 2014) ve söz konusu gerekliliklerden hareketle öğretmenlerin bilgi ve becerilerin yeterliliklerine yönelik standartların tüm öğretmenler için oluşturulması gerekmektedir (Dalton, 2009).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların FATİH Projesi uygulanma durumlarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Proje'nin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin tüm faktörlerin toplamından elde edilen puanlara göre erkek öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde belirlenmiştir.

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre bilgi güvenliği farkındalıkları incelendiğinde ise 46-50 yaş arası öğretmen grupları haricindeki tüm yaş gruplarında bilgi güvenliği farkındalık puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre bilgi güvenliği farkındalıkları incelendiğinde de yine Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin bilgi güvenliği farkındalık puanlarının ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinin tümünde diğer branşlarda görev yapan öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilgi güvenliği farkındalıkları en düşük olan grup ise özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Okullara göre değerlendirildiğinde anaokullarında çalışan öğretmenler bilgi güvenliği farkındalığı açısından en düşük grupta bulunmaktadır.

FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi güvenliği ya da bilinçli güvenli internet kullanımı eğitimi alma durumlarıyla bilgi güvenliği farkındalıkları incelendiğinde de yine bu eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tüm alt faktörlerinde de benzer

şekilde, öğretmenlerin eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılığın olduğu, FATİH Projesi uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerden bu eğitimi alanların, eğitim almayanlara göre daha yüksek düzeyde bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığında, bilgi güvenliği kapsamında eğitim alma durumlarına göre farklı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenleri böyle bir eğitimi daha önce almaları bilgi güvenliği farkındalıklarında eğitim almayanlara göre farklılaştığı ve çok daha yüksek bir bilgi güvenliği farkındalığına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum özellikle eğitimde teknoloji kullanımının yanı sıra bilinçli ve güvenli internet kullanımına yönelik verilen eğitimlerin öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarında olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Tespitler ve Öneriler

- Okullarda sistemli olarak verilecek bilgi güvenliği eğitimleri okuldaki tüm paydaşları olası risklerden koruyabilir.
- Bilgi güvenliği ve bunun sağlanmasının FATİH Projesi'ndeki önemine ilişkin başta öğretmenler olmak üzere, kurumdaki tüm paydaşlara yönelik kapsamlı eğitimler verilmelidir. Özellikle son yıllarda her dönem başı ve dönem sonu 2 haftalık seminer programları bu eğitimler için fırsat olarak görülebilir.
- Bilgi güvenliği farkındalığı ya da eğitimde teknoloji kullanımı gibi öğretmen eğitimlerinin, öğretmenlerin aynı eğitime tabi tutulmasından öte bu eğitimlerin öğretmenlerin branşları, hizmet yılı ve yaş gibi farklılıkları dikkate alınarak verilmesi gerekmektedir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde bilgi güvenliği bağlamında okullarda kullanımına yönelik tüm öğretmen adaylarına zorunlu dersler verilmelidir. Böylelikle FATİH Projesi'yle birlikte bilgi güvenliğine yönelik farkındalığın öğretmen adaylarına görevlerine başlamadan kazandırılması sağlanabilir.
- Bilgi güvenliğine yönelik bir kılavuz hazırlanmalı ve bu kılavuzun içeriği sürekli güncellenerek kamu yararı adına bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Tüm Türkiye'de görevli bilişim teknolojileri öğretmenleri ya da bu çerçevede Formatörlük görevi yapan öğretmenlere bilgi güvenliği farkındalığına yönelik geliştirme eğitimleri verilebilir. Ancak, bu eğitimler belli aralıklarla güncellenmelidir. Bu eğitimleri alan öğretmenlerin de kendi okullarındaki diğer paydaşlarının bilgi güvenliği farkındalığını geliştirici eğitimler vermeleri sağlanabilir.
- Benzer çalışmalar il millî eğitim müdürlüklerinde görevli bilişim teknolojileri eğitici formatör öğretmenleri tarafından, bu illerde görevli öğretmenlerin bilgi

güvenliği farkındalıklarına yönelik eksiklikleri belirleyip, okullarda eğitimleri yapabilir ve gerekli önlemleri alabilirler.

- Benzer çalışmaların okulların bilişim teknolojileri ya da Formatör öğretmenleri tarafından da yapılarak okullarındaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıkları belirlenip kendi kurumlarında olası risklere karşı önlem alabilirler.

Kaynakça

- ACILAR, A. (2009). İşletmelerde Bilgi Güvenliği ve Örgüt Kültürü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-33.
- AHLAN, A. R. ve LUBIS, M. (2011). Information Security Awareness İn University: Maintaining Learnability, Performance And Adaptability Through Roles Of Responsibility. *2011 7th International Conference on Information Assurance and Security (IAS)* (s. 246-250). Malacca, Malaysia: MIR Labs Ltd.
- AKBULUT, Y., ODABAŞI, H. ve KUZU, A. (2011). Perceptions of preservice teachers regarding the integration of information and communication technologies in Turkish education faculties. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 175-184
- ALLEGRA, M., CHIFARI, A. ve OTTAVIANO, S. (2001). ICT to train students towards creative thinking. *Educational Technology and Society*, 4(2), 48-53.
- BALCI, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- BATDAL, G. (2005). Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşımla İlköğretim Matematik Programlarının Değerlendirilmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi*, s.343-346.
- BEEELAND, W. D. Jr. (2002). *Student Engagement, Visual Learning And Technology: Can Interactive Whiteboards Help?* Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education. Trinity College, Dublin.
- BOSHUIZEN, H. P. A. ve WOPEREİS, I. G. J. H. (2003). Pedagogy Of Training İn Information And Communications Technology For Teachers And Beyond. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 149-159.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- CANBEK, G. ve SAĞIROĞLU, S., (2006), *Bilgi ve Bilgisayar Güvenliği: Casus Yazılımlar ve Korunma Yöntemleri*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- CHEN, C. C., SHAW, R. ve YANG, S. C. (2006). Mitigating Information Security Risks By Increasing User Security Awareness: A Case Study Of An Information Security Awareness System. *Information Technology. Learning and Performance Journal*, 24(1), 1-14.

- CİVELEK, D. Y. (2011). *Kişisel Verilerin Korunması ve Bir Kurumsal Yapılanma Önerisi* (Uzmanlık Tezi). T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, Ankara.
- COX, A., CONNOLLY, S. ve CURRALL, J. (2001). *Raising Information Security Awareness In The Academic Setting*. Glasgow, United Kingdom.
- ÇETİNKAYA, L., GÜLDÜREN, C. ve KESER, H. (2017). Öğretmenler İçin Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (BGFÖ) Geliştirme Çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 216, 33-52.
- ÇETİNKAYA, L. ve KESER, H. (2014). Problems Faced by Teachers and Students in Terms of Using Tablet PCs and Suggested Solutions Related to these Problems. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 13- 34.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DALTON, E., M., (2009). *The Relationship between Assistive Technology State Standards for Teachers, Assistive Technology Implementation, and Student Performance in the Context of Evidence-based Practice*. Master's Theses, Dissertations, Graduate Research and Major Papers Overview. Paper 13.
- DEMETRIADIS, S., BARBAS, A., MOHOLİDES, A., PALAIGEORGIU, G., PSİLLOS, D., VLAHAVAS, I., TSOUKALAS, I. ve POMBORTSİS, A. (2003). "Cultures in Negotiation": Teachers' Acceptance/Resistance Attitudes Considering The Infusion Of Technology Into Schools. *Computers and Education*, 41(1), 19-37.
- DURAK, H. ve SEFEROĞLU, S. S. (2017). *Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliklerinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bir İnceleme*. H. F. ODABAŞI, B. AKKOYUNLU ve A. İŞMAN (Ed). Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017, (29. Bölüm, ss. 537-556). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- EKİCİ, S., ve YILMAZ, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- ELLIOTT, R., YOUNG, M. O., COLLİNS, V. D., FRAWLEY, D. ve TEMARES, M. L. (1991). *Information Security in Higher Education*. Boulder, CO: The Association Management of Information Technology in Higher Education,
- ENRIQUEZ, A. G. (2010). Enhancing Student Performance Using Tablet Computers. *College Teaching*, 58(3), 77-84.
- FIELD, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage: London.
- GEORGE, D. ve MALLERY, P. (2003). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference 11.0 Update* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- GÖK, T. (2012). Real-Time Assessment of Problem-Solving of Physics Students Using Computer-Based Technology. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 210-221.
- GÜLDÜREN, C. (2015). *Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Fatih Projesi Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin...

- GÜLDÜREN, C., ÇETİNKAYA, L. ve KESER, H. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (BGFÖ) Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(2), 682-695.
- GÜLDÜREN, C. ve KESER, H. (2017). *Bilgi Güvenliği Farkındalık Eğitimi*. H. F. ODABAŞI, B. AKKOYUNLU ve A. İŞMAN (Ed.) İçinde Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017, (3. Bölüm, ss. 33-56). Pegem Academy, [ISBN 978-605-4735-94-5].
- GÜLMÜŞ, M. (2010). *Kurumsal Bilgi Güvenliği Yönetim Sistemleri ve Güvenliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- HARUN, M. H. (2001). Integrating E-Learning Into The Workplace. *Internet and Higher Education*, 4 (3,4), 301-310.
- HAWKES, M. ve HATEGEKİMANA, C. (2009). Impacts of Mobile Computing on Student Learning in the University: A Comparison of Course Assessment Data. *Journal of Educational Technology Systems*, 38(1), 63-74.
- HAYES, J. ve BYBEE, D.L. (1995). Defining The Greatest Need For Educational Technology. *Learning and Leading with Technology*, 23(2), 48-53.
- HIGGINS, S., Beauchamp, G. ve Miller, D. (2007). Reviewing The Literature On Interactive Whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213-225.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KAYRI, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (post-hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- KENNEWELL, S. ve BEAUCHAMP, G. (2007). The Features Of Interactive Whiteboards and Their Influence On Learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.
- KESER, H. (2011). Türkiye’de Bilgisayar Eğitiminde ilk Adım: Orta Öğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu Raporu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 2(2). 83-94.
- KESER, H., ve ÇETİNKAYA, L. (2013). Professional Problems Experienced by Information Technology Teachers and Suggested Solutions: *Longitudinal Survey*. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 1-17.
- KESER, H., SEMERCİ, A., & ÇETİNKAYA, L., (2018). *Dijital Vatandaşlıkta Güvenlik, Haklar ve Sorumluluklar*. B. AKKOYUNLU, A. İŞMAN ve H. F. ODABAŞI (Ed.) İçinde Eğitim teknolojileri okumaları 2018, (17. Bölüm, ss. 277-290). Pegem Academy, [ISBN 978-605-241-510-8]. Doi: 10.14527/9786052415108
- KJORVIK, H. (2010). *Implementing And Improving Awareness In Information Security*. (Master’s thesis). University of Agder, Grimstad.
- KOILE, K., ve SİNGER, D. (2006). Development of a Tablet-PC-based System to Increase Instructor-Student Classroom Interactions and Student Learning. In D. Berque, J. Prey, and R. Reed (editors), *The Impact of Pen-based Technology on Education: Vignettes, Evaluations, and Future Directions*, Purdue University Press. p115-122.

- KÖKLÜ, N., BÜYÜKÖZTÜRK Ş. ve BÖKEOĞLU, Ç.Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KRITZINGER, E. ve SMİTH, E. (2008). Information Security Management:an Information Security Retrieval And Awareness Model For Industry. *Computer and Security*, 27, 224- 231.
- KRUGER, H. ve KEARNEY, W. D. (2006). A Prototype For Assessing Information Security Awareness. *Computer and Security*, 25, 289-296.
- LAU, I. (2011). Teachers for “Smart Classrooms”: The Extent of Implementation of an Interactive Whiteboard-based Professional Development Program on Elementary Teachers’ Instructional Practices. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 7, 275-289.
- LIM, C. P. ve CHİNG, C. S. (2004). An activity-theoretical approach to research of ICT integration in Singapore schools: *Orienting activities and learner autonomy*. *Computers and Education*, 43, 215-236.
- MAHABI, V. (2010). *Information security awareness: system administrators and end- user perspectives at Florida State University* (Doctorate of Philosophy). The Florida State University, Florida.
- MANNY-IKAN, E., TİKOCHİNSKİ, T., ZORMAN, R. ve DAGAN, O. (2011). Using the Interactive White Board in Teaching and Learning - An Evaluation of the SMART CLASSROOM Pilot Project. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects*, 7, 249-273.
- MATHISEN, J. (2004). *Measuring Information Security Awareness - A Survey Showing The Norwegian Way To Do It* (Master’s thesis). Gjovik University, Hogskolen.
- MEB (2011). *Eğitimde FATİH Projesi Çalıştayı*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/haberincele.php?id=12> adresinden alınmıştır.
- MEB (2012). *FATİH Projesi Öğretmen Eğitimi Birimi*. <http://eogrenim.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). *Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- NAIDU, S., CUNNINGTON, D. ve JASEN, C. (2002). The experince of practitioners with technology-enhanced teaching and learning. *Educational Technology and Society*, 5(1), 23-34.
- NORTHCOTE, M. ve MARSHALL, S. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 494-510.
- NUMANOĞLU, G. (1999). Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1-2), 341-350.
- ORHAN, D., KURT, A. A., OZAN, Ş., VURAL, S. S. ve TÜRKAN, F. (2014). Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartlarına Genel Bir Bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-79.
- ÖZCAN, B. (2009). *Kurumsal Bilgi Güvenliği ve COBIT* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZDEN, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler* (6. Baskı), Ankara: Pegema Yayıncılık.

Fatih Projesi Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin...

- ÖZTEMİZ VE YILMAZ (2013). Bilgi Merkezlerinde Bilgi Güvenliği Farkındalığı: Ankara'daki Üniversite Kütüphaneleri Örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(1), 87-100.
- PENMETSA, M. K. (2010). *A Methodology For Measuring Information Security Maturity In Norwegian And Indian Msme's With Special Focus On People Factor*. (Master's thesis). Gjøvik University, Hogskolen.
- PUHAKAINEN, P. (2006). *A design theory for information security awareness* (Master's thesis). Acta University of Oulu Faculty of Science Department of Information Processing Science, Oulu.
- REZGUI, Y. ve MARKS, A. (2008). Information Security Awareness in Higher Education: An Exploratory Study. *Computer & Security*, 27, 241-253.
- ROSCOE, J. T. (1975). *Fundamental Research Statistics For The Behavioral Sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- ROSENFELD, M. (2011). Computer Vision Syndrome: A Review Of Ocular Causes And Potential Treatments. *Ophthalmic & Physiological Optics*, 31(5), 502-515.
- SABAN, A (2006). *Okul Teknoloji Planlaması: İlköğretim Okulları için Uygulamalı Bir Model Önerisi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi Açısından Sonuçları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi eğitim Fakültesi, Ankara
- SABAN, A. (2007). *Okul Teknolojisi Planlaması ve Koordinasyonu*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- SAĞLAM, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlilikleri ve Etki Algularının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SANDHOLTZ, J. H., RİNGSTAFF, C. ve DWYER, D. C. (1997). *Teaching With Technology: Creating Student-Centered Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- SCHEFFE, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley press
- SEMERCİ, A. (2018). Students' views on the use of tablet computers in education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(2), 104-114.
- SHURTZ, S., Halling, T. D. ve McKay, B. (2011). Assessing User Preferences To Circulate iPads in An Academic Medical Library. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 8(4), 311-324.
- SIOZOS, P., PALAİGEORĞIOU, G., TRİANTAFYLLAKOS, G., ve DESPOTAKİS, T. (2009). Computer Based Testing Using "Digital Ink": Participatory Design Of A Tablet Pc Based Assessment Application For Secondary Education. *Computers & Education*, 52(4), 811-819.
- SIPONEN, M. T. (2001). Five dimensions of information security awareness. *Computer and Society*, 7, 24-29.
- SOMYÜREK, S., ATASOY, B. ve ÖZDEMİR, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, 53(2), 368-374.

- STEWART, T. A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. New York: Doubleday/Currency
- SZUBA, T. (1998). *Safeguarding Your Technology, Practical Guidelines For Electronic Education Information Security*. Retrieved from NCES:<http://nces.ed.gov/pubs98/98297.pdf>
- ŞAHİNASLAN, E., Kandemir, R. ve Şahinaslan, Ö. (2009). Bilgi Güvenliği Farkındalık Eğitimi Örneği. *Akademik Bilişim '09 - XI.Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (s. 189-194). Urfa.
- ŞAHİNASLAN, E., KANTÜRK, A., ŞAHİNASLAN, Ö. ve BORANDAĞ, E. (2009). Kurumlarda Bilgi Güvenliği Farkındalığı, Önemi ve Oluşturma Yöntemleri. *Akademik Bilişim '09 - XI.Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (s. 597-602). Şanlıurfa.
- TORFF, B. ve TIROTTA, R. (2010). Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. *Computers & Education*, 54(3), 379- 383.
- TUİK (2006). *İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması -İBBS, 2005*. <http://www.tuik.gov.tr/Start.do> adresinden ulaşılmıştır.
- TUİK (2017). *Yıllara Göre İl Nüfusları* www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1590 adresinden ulaşılmıştır.
- TÜREL, Y. K. (2011). An Interactive Whiteboard Student Survey: Development, Validity And Reliability. *Computers & Education*, 57, 2441-2450
- TÜREL, Y. K. (2012). Teachers' Negative Attitudes Towards Interactive Whiteboard Use: Needs And Problems. *İlköğretim-Online*, 11(2), 423.
- TÜREL, Y. K. ve DEMİRLİ, C. (2010). Instructional Interactive Whiteboard Materials: Designers' Perspectives. *Procedia Journal of Social and Behavioral Sciences*, 9, 1437-1442.
- ULAŞ, H., ve OZAN C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- USLUEL, Y. K., MUMCU F. K. ve DEMİRASLAN, Y. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci Ve Engelleriyle İlgili Görüşleri, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-179.
- ÜNAL, Y. (2009). Bilgi Toplumunun Tarihçesi. *Tarih Okulu Sonbahar*, V, 123-144.
- VARDAL, N. (2009). *Yükseköğretimde Bilgi Güvenliği: Bilgi Güvenlik Yönetim Sistemi İçin Bir Model Önerisi Ve Uygulaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- VEIGA, A. D. (2008). *Cultivating And Assessing Information Security Culture* (Doctorate of Philosophy). University of Pretoria, Pretoria.
- VURAL, Y. (2007). *Kurumsal Bilgi Güvenliği ve Sızma (Penetrasyon) Testleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- VURAL, Y. ve SAĞIROĞLU, Ş. (2008). Kurumsal Bilgi Güvenliği ve Standartları Üzerine Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(2), 507-522.

Fatih Projesi Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin...

- VURAL, Y. ve SAĞIROĞLU, Ş. (2011). Kurumsal bilgi güvenliğinde güvenlik testleri ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Mimarlık Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 26(1), 89-103.
- XIN, J. F. ve SUTMAN, F. X. (2011). Using the Smart Board in Teaching Social Stories to Students With Autism. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 18-24.
- YAKUBOVA, G. ve TABER-DOUGHTY, T. (2012). Brief Report: Learning Via the Electronic Interactive Whiteboard for Two Students with Autism and a Student with Moderate Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1465- 1472.
- YAN, Z., HU, L, CHEN, H., & LU, F. (2008). Computer Vision Syndrome (CVS): A widely spreading but largely unknown epidemic among computer users. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2026-2042.
- YAYLA, H. G. (2018). *FATİH Projesi uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- YEĞİTEK (2018). *Bilgi Talebi: BT'nin ve İnternetin, Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Eğitimi Alanları Sayıları*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) [Belge no: 81576613-622.03-E.14340505].

SAĞLIKLA İLGİLİ FİZİKSEL UYGUNLUK KARNESİNDE YER ALAN EGZERSİZLERİN GÜVENİRLİK ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Süleyman ULUPINAR¹, Serhat ÖZBAY²

1 Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, Ermenek İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, slymulpnr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9466-5278.

2 Doç. Dr., Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Erzurum Teknik Üniversitesi, serhat.ozbay@erzurum.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6424-8871

Geliş Tarihi: 01.06.2019 Kabul Tarihi: 06.07.2020

Öz: “Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı 2018-2023” kapsamında Sağlık Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile 10-18 yaş arası tüm öğrenciler için ‘sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi’ adı altında bir uygulama başlatılmıştır. Uygulama için sık kullanılan ve kolay uygulanabilir egzersizler tercih edilmesine rağmen yapılan ölçümlerin güvenilir olması ulusal çapta bir veri sağladığı için oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı fiziksel uygunluk karnesinde yer alan egzersizlerin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemektir. Çalışmaya 9–12. sınıf seviyesinde öğrenim gören 305 (121 kız ve 184 erkek) öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma iki bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci bölümde 305 öğrencinin tamamına aynı araştırmacı tarafından birer hafta arayla fiziksel uygunluk karnesinde yer alan şınav, mekik ve esneklik (sağ ve sol) testleri iki kez uygulanmıştır. Ölçümlerin güvenilirlik analizi sınıf-içi korelasyon katsayısı (SKK), tipik hata, varyasyon katsayısı ve minimum anlamlı değişim değerleri ile belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde 84 öğrenciye dört farklı araştırmacı tarafından aynı testler birer hafta arayla tekrar uygulanmış ve SKK kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem aynı araştırmacı tarafından yapılan iki ölçüm arasında (SKK > 0.97) hem de farklı araştırmacılar tarafından yapılan dört ölçüm arasında (SKK > 0.95) test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulama rehberinde yer alan yönergeler ve Eğitim Bilişim Ağı üzerindeki bilgilendirmeler doğrultusunda yapılan ölçümlerin güvenilir sonuçlar verdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Test-tekrar test, Adolesan, Şınav, Mekik, Esneklik, Tipik hata

RELIABILITY ANALYSIS OF EXERCISES IN THE HEALTH-RELATED PHYSICAL FITNESS REPORT

Abstract:

A practice named ‘health-related physical fitness report’ has established for all students aged 10-18 years within ‘‘Turkey Healthy Nutrition and Active Life Program 2018-2023’’ in collaboration Ministry of Health and Ministry of Education. The reliability of the measurements is very important since they provide a national data although common and easy-to-apply exercises are preferred for the practice. The aim of this study is to determine the test-retest reliability of the exercises included in the physical fitness report. A total of 305 (121 females and 184 males) students in 9-12th grade participated in this study voluntarily. This study was designed as two parts. In the first part, an investigator administered push-up, crunch, and flexibility (right and left) tests for 305 students in two session with one week interval. The reliability analysis of the measurements was determined by intra-class correlation coefficient, typical error, variation coefficient, and smallest worthwhile change values. In the second part, four investigator reapplied all tests for 84 students with one week intervals and the reliability analysis was assessed by using intra-class correlation coefficient. The findings indicated that test-retest reliability was high both between two measurements (ICC > 0.97) performed by the same investigator and among four measurements (ICC > 0.95) performed by different investigators. Consequently, this study suggested that the measurements performed in accordance with the instructions in the practice guide of physical fitness report and in the information on the Education Information Network presented highly reliable results.

Keywords: Test-retest, Adolescent, Push-up, Crunch, Flexibility, Typical error

Giriş

Günümüzde özellikle çocuk ve ergenlik yaşındaki bireyler tarafından dijital çağın etkisiyle daha hareketsiz bir yaşam tarzının benimsendiği belirtilmektedir (Bouchard, Blair ve Haskell, 2018; Çelik ve Şahin, 2013; Hazar, Tekkurşun Demir, Namlı ve Türkeli, 2017). Yayınlanan bir rapora göre televizyon ve bilgisayar kullanımı ile birlikte çocuk ve adolesan çağdaki bireyler okul dışı zamanlarının çoğunu inaktif olarak geçirmektedirler. Aynı raporda ilköğretim öğrencilerinin bile %12’sinin aşırı kilolu ya da obez kategorisinde yer aldığı belirtilmiştir (AYD, 2013). Ayrıca başka bir çalışmada adolesan çağdaki bireylerin sağlıklı beslenmedikleri ve bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu raporlanmıştır (Akman, Tuzun ve Unalan, 2012). Aktif Yaşam Derneğinin

2010 yılında yaptığı araştırmaya göre Türkiye’de yaşayan insanların %75’inin yeterli fiziksel aktivite düzeyine sahip olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu raporda en hareketsiz grubun 15-19 yaş olması raporun en dikkat çekici sonuçlarından. Raporda 15-19 yaş grubundaki hareketsizlik oranı %63 olarak belirtilirken, bu oranın 55 yaş üstünde bile %54 olması dikkat çekmektedir. Benzer şekilde meslek gruplarına göre öğrenciler %72 ile en hareketsiz grup olarak göze çarpmaktadır.

Fiziksel uygunluk; günlük işleri yorgunluk duymaksızın zinde bir şekilde yapabilmek ve serbest zamanları neşeli uğraşlarla geçirebilmek için gerekli enerjiye sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Coşkun ve Özer, 2018; Demirci, 2017; MEB ve SB, 2017). Örneğin, bisiklete binmek, merdiven çıkmak, yürümek, dans etmek, atletizm, temizlik yapmak, yüzme, tenis, voleybol vb. aktivitelere katılmak birer fiziksel aktivite olarak kabul edilmektedir (AYD, 2013; Ceylan, İrez ve Saygın, 2014). Sağlıklı bir yaşamın ön şartı olarak günlük en az 60 dakika fiziksel olarak aktif zaman geçirilmesi gerektiği belirtilmektedir (AYD, 2013; MEB ve SB, 2017; Sallis ve diğerleri, 2016; Waxman, 2004). Düzenli yapılan fiziksel aktivitelerin fiziksel ve mental sağlık, kilo kontrolü, benlik algısı gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır (Özkara ve Özbay, 2019; Buzdağlı ve Ağgön, 2018; Ervin, Fryar, Wang, Miller ve Ogden, 2014; Mellor, Ricciardelli, McCabe, Yeow ve Mamat, 2010; Moran ve diğerleri, 2018).

Türkiye’nin de içinde bulunduğu Avrupa ülkelerinde son 30 yılda obezite oranının üç kattan daha fazla arttığı belirtilmektedir (Branca, Nikogosian ve Lobstein, 2007; Kaya, Sayan, Birinci, Yıldız ve Türkmen, 2014; Reilly, El-Hamdouchi, Diouf, Monyeke ve Somda, 2018). Öztürk ve diğerleri (2011) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin beşte birinin obezite sorunu olduğunu ve bunun başlıca sebeplerinden birisinin hareketsizlik olduğunu bildirmiştir. Bütün bu olumsuz tablonun sonucunda resmi kurumlar tarafından bazı tespitlerin yapılması ve önlemlerin alınması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda Sağlık Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının işbirliği ile “Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı 2018-2023” projesi uygulamaya geçirilmiştir. Bu proje kapsamında toplumun obezite ile mücadele konusunda bilgi düzeyini artırmak, yeterli ve dengeli beslenmek ve düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazandırmak gibi temel amaçlar doğrultusunda uygulamaya koyulan bir program ile 5-12. sınıflar seviyesinde tüm öğrencilerin yılda iki kez fiziksel uygunluğu ölçülmeye başlanmıştır (MEB, 2018). Bu uygulama, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi adıyla eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri tarafından yılda iki kez gerçekleştirilmektedir.

Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi ile ulusal çapta veri akışı sağlandığı için yapılan ölçümlerin güvenilir olması oldukça önemlidir. Uygulamalı deneysel araştırma tasarımlarında ölçümler arasındaki ilişki derecesini tanımlamak için genellikle sınıf-içi korelasyon katsayısı (SKK); ölçümler arası farklılaşmayı ifade etmek için varyasyon katsayısı (VK) kullanılmaktadır (Lockie ve diğerleri, 2018; Nascimento ve diğerleri,

2017; Worts, Schatz ve Burkhart, 2018). Ayrıca ölçümler arasındaki rastgele hatanın göstergesi olarak tipik hata (TH); klinik olarak anlamlı kabul edilebilecek en küçük değişim miktarının göstergesi olarak minimum anlamlı değişim (MAD) istatistiklerinin kullanılması güncel çalışmalarda sıkça tavsiye edilmekte ve kullanılmaktadır (Buchheit, 2018; Özbay ve Ulupınar, 2019; Hopkins, 2000; Hopkins 2017). Bu uygulamanın ulusal düzeyde ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim seviyesindeki tüm öğrencilerin fiziksel uygunluk durumları, vücut ağırlıkları ve boyları gibi temel bilgilerin sürekli olarak izlenmesi bakımından oldukça faydalı olacağı açıktır. Ancak ülkemizde beş milyondan fazla lise öğrencisi ve 30 binden fazla Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olduğu düşünüldüğünde bu egzersizlerden elde edilen sonuçların amaca hizmet etmesi öncelikle sonuçların güvenilir olmasına bağlıdır. Bu sebeple çalışmanın amacı sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesinde yer alan egzersizlerin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemektir. Bu çalışmanın objektif ölçümler yapılmasına ve bu ölçümler temelinde hazırlanan fiziksel uygunluk karnesinin etkinliğine bağlı yapılacak planlamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya 9-12. sınıf seviyesinde eğitim gören 15-19 yaş grubunda 121 kız, 184 erkek olmak üzere toplam 305 öğrenci (yaş: 16.2 ± 1.1 yıl; VA: 65.9 ± 8.8 kg; Boy: 166.6 ± 7.4 ; VKİ: 23.7 ± 2.0 kg.m⁻²) gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde bu öğrencilerin tamamına aynı araştırmacı tarafından yapılan iki test uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise bu öğrencilerden 84'ü ayrıca dört farklı araştırmacı tarafından uygulanan testleri tekrar uygulamışlardır. Çalışmanın ikinci bölümünde ölçüm yapan araştırmacılar MEB Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği kadrosunda görev yapan kişilerden oluşmaktadır. Çalışmaya geçici sakatlık ya da hastalığı bulunan kişiler dahil edilmemiştir. Bu çalışma için testlerin yapılacağı ilin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi olarak izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci araştırma tasarımına uygun olarak iki bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci bölümde beş farklı okuldan toplam 305 öğrenci için eğitim gördükleri okula birer hafta arayla iki kez ziyarette bulunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümü için ise 84 öğrenciye ayrıca birer hafta arayla dört ziyaret daha yapılmıştır. Birinci bölümde yapılan iki ziyarette, öğrencilere sorumlu araştırmacı tarafından fiziksel uygunluk karnesinde yer alan şınav, mekik ve esneklik (sağ ve sol) testleri uygulanmıştır. İkinci bölümde ise dört farklı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni tarafından aynı testler tekrar uygulanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere araştırma ile ilgili sözlü ve yazılı olarak detaylı açıklama yapılmıştır. Ayrıca testlerden önce öğretmenlere ve öğrencilere

Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yaklaşık yedi dakikalık bilgilendirme videosu (<http://www.eba.gov.tr/>) izletilmiştir. Boy, vücut ağırlığı ve fiziksel uygunluk testleri okulların spor odasında gerçekleştirilmiştir. Vücut ağırlığı, 0.1 kg hassasiyetle ölçüm yapan taşınabilir bir dijital baskül ile ayakkabısız ve hafif kıyafetler ile ölçülmüştür. Boy uzunluğu, 1 cm hassasiyetle ölçüm yapan mezura ile ayakkabısız ve topuk, kalça, omuz ve baş duvara temas edecek şekilde ölçülmüştür. Şınav ve mekik testleri fiziksel uygunluk karnesi uygulama rehberinde yer alan yönergeler doğrultusunda tekrar sayısı cinsinden değerlendirilmiştir. Bir tekrarın geçerli kabul edilmesi için, hareket aralığının tamamlanması ve başlangıç pozisyonuna geri dönülmesi esas alınmıştır. Esneklik testleri klasik otur-uzan testi olarak sağ ve sol taraf için ayrı ayrı ölçülmüş ve cm cinsinden değerlendirilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğini sağlamak için bütün testlerde aynı prosedürler tekrarlanmıştır.

Verilerin Analizi

İstatistiksel işlemler SPSS 21.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0, Armonk, NY) programında yapılmıştır. İstatistiksel işlemlerde $p \leq 0.05$ kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Güvenirlik analizleri için ölçümler arasındaki ilişki sınıf-içi korelasyon katsayısı (SKK) ile belirlenmiştir. Ayrıca spor bilimlerinde, uygulamalı deneysel araştırma tasarımlarında kullanılan diğer analizler hesaplanmıştır. Varyasyon katsayısı (VK), “ $VK = \text{std. Sapma} / \text{ort} \times 100$ ” formülü ile hesaplanmıştır. Ölçümler arası rastgele hatayı belirlemek için ölçümlerin tipik hatası (TH), ölçümler arasındaki farkların standart sapmasının $\sqrt{2}$ 'ye bölünmesi ile hesaplanmıştır (Hopkins, 2000; McCurdy, Langford, Jenkerson ve Doscher, 2008; Nascimento ve diğerleri 2017). Klinik olarak minimum anlamlı değişim (MAD) için, deneklerin iki ölçümden elde ettikleri en iyi sonuç geçerli kabul edilmiş ve bu değerlerin standart sapması 0.2 ile çarpılarak hesaplanmıştır (Buchheit, 2018; Coyne ve diğerleri, 2015; Hopkins, 2000; Hopkins, 2004).

Bulgular

Araştırma tasarımına uygun olarak 305 öğrenciye aynı araştırmacı tarafından uygulanan ölçümlerin test-tekrar test güvenilirlik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur. SKK kızlarda 0.980-0.997 arasında; erkeklerde 0.976-0.998 arasında olduğu ve ölçümler arasındaki ilişki düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < 0.001$). VK değerleri, iki test arasındaki farklılaşmayı ifade ederken, kızlarda en büyük VK değerinin şınav egzersizinde (%77); erkeklerde en büyük VK değerinin mekik egzersizinde (%46) olduğu görülmüştür. TH değerleri, iki ölçüm arasındaki rastgele hatayı ifade ederken, en büyük TH değeri hem kızlar için (0.73) hem erkekler için (0.71) sol tarafa yapılan esneklik ölçümlerinde elde edilmiştir. MAD değerleri, klinik olarak anlamlı kabul edilebilecek en küçük anlamlı değişim miktarını ifade ederken, en büyük MAD değeri kızlar için sol tarafa yapılan esneklik ölçümlerinde (6.30); erkekler için ise mekik egzersizinde (4.88) elde edilmiştir.

Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesinde Yer Alan Egzersizlerin Güvenirlik Analizi

Tablo 1. Cinsiyete göre aynı araştırmacı tarafından yapılan ölçümlerin test-tekrar test güvenirliliği analizleri (n = 305)

| | Test 1 | Test 2 | SKK (% 95 GA) | p | VK% | TH | MAD | |
|---|--------------|---------------|---------------|---------------------|--------|-------|------|------|
| K | Şınav | 4.12 ± 3.22 | 4.19 ± 3.23 | 0.996 (0.995-0.998) | <0.001 | 77.04 | 0.19 | 0.82 |
| | Mekik | 17.55 ± 10.73 | 17.42 ± 10.38 | 0.997 (0.996-0.998) | <0.001 | 59.90 | 0.60 | 3.33 |
| | Esneklik Sağ | 31.34 ± 5.17 | 31.43 ± 5.15 | 0.983 (0.976-0.988) | <0.001 | 16.41 | 0.68 | 6.29 |
| | Esneklik Sol | 31.28 ± 5.33 | 31.50 ± 5.01 | 0.980 (0.972-0.986) | <0.001 | 15.92 | 0.73 | 6.30 |
| E | Şınav | 20.70 ± 6.97 | 20.67 ± 6.91 | 0.996 (0.994-0.997) | <0.001 | 33.98 | 0.45 | 2.80 |
| | Mekik | 29.79 ± 13.90 | 29.72 ± 13.96 | 0.998 (0.998-0.999) | <0.001 | 46.49 | 0.53 | 4.88 |
| | Esneklik Sağ | 18.03 ± 4.68 | 18.05 ± 4.50 | 0.991 (0.988-0.993) | <0.001 | 26.19 | 0.45 | 4.59 |
| | Esneklik Sol | 17.92 ± 4.49 | 18.09 ± 4.42 | 0.976 (0.969-0.982) | <0.001 | 25.52 | 0.71 | 4.57 |

SKK: Sınıf-içi korelasyon katsayısı; GA: Güven aralığı; VK: Varyasyon katsayısı; TH: Tipik hata; MAD: Minimum anlamlı değişim; K: kızlar; E: erkekler

Tablo 2. Cinsiyete göre farklı araştırmacılar tarafından yapılan ölçümlerin test-tekrar test güvenirliliği analizleri (n=84)

| | Araştırmacı 1 | Araştırmacı 2 | Araştırmacı 3 | Araştırmacı 4 | SKK (% 95 GA) | p | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|--------|
| K | Şınav | 4.22 ± 3.32 | 4.33 ± 3.40 | 4.36 ± 3.28 | 4.38 ± 3.44 | 0.991 (0.984-0.995) | <0.001 |
| | Mekik | 17.19 ± 10.43 | 17.52 ± 10.80 | 17.66 ± 10.74 | 17.66 ± 10.40 | 0.992 (0.987-0.996) | <0.001 |
| | Esneklik Sağ | 31.00 ± 5.42 | 30.97 ± 5.61 | 30.69 ± 5.52 | 31.02 ± 4.99 | 0.971 (0.953-0.984) | <0.001 |
| | Esneklik Sol | 31.05 ± 4.64 | 30.86 ± 4.29 | 31.19 ± 4.18 | 31.27 ± 4.05 | 0.952 (0.923-0.973) | <0.001 |

| | | | | | | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------------|--------|
| Şınav | 20.72 ± 7.83 | 21.22 ± 7.50 | 21.29 ± 7.45 | 21.58 ± 7.37 | 0.951 (0.926-0.970) | <0.001 |
| Mekik | 30.33 ± 14.79 | 30.52 ± 14.73 | 30.45 ± 14.84 | 30.52 ± 14.54 | 0.996 (0.993-0.997) | <0.001 |
| E | | | | | | |
| Esneklik Sağ | 18.22 ± 4.47 | 18.45 ± 4.47 | 18.35 ± 4.54 | 18.52 ± 4.75 | 0.976 (0.963-0.985) | <0.001 |
| Esneklik Sol | 18.64 ± 4.54 | 18.79 ± 4.90 | 18.91 ± 4.88 | 18.85 ± 4.92 | 0.971 (0.965-0.985) | <0.001 |

SKK: Sınıf-içi korelasyon katsayısı; GA: Güven aralığı; K: Kızlar; E: Erkekler

Araştırmanın ikinci bölümünde 84 öğrenciye dört farklı araştırmacı tarafından uygulanan ölçümlerin test-tekrar test güvenilirlik sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. SKK kızlarda 0.952-0.992 arasında; erkeklerde 0.951-0.996 arasında olduğu ve ölçümler arasındaki ilişki düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tartışma

Bu çalışmanın birinci bölümünde fiziksel uygunluk karnesinde yer alan egzersiz testleri, aynı araştırmacı tarafından iki kez tekrarlanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise aynı testler dört farklı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hem aynı araştırmacı tarafından yapılan (SKK > 0.97) hem de farklı araştırmacılar tarafından yapılan egzersizlerin test-tekrar test güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (SKK > 0.95).

Bilimsel araştırmalarda, Beden Eğitimi dersinin temel hedeflerine ulaşılmasında beden eğitimi öğretmeninin en önemli paydaşlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Aydın, Mustafa ve Kırkbir; Hürmüz ve Tekin, 2011). Fiziksel uygunluk ve sağlık karnesi uygulamalarından sonra ulaşılabilen ilk bilimsel çalışma Özgül ve diğerleri tarafından yapılan (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaptıkları ölçümlerin başarısını değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme araştırmasıdır. Bu çalışmaya 414 öğretmen katılmış ve oluşturulan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur (Özgül, Kangalgil, Çalı ve Yıldız, 2018). Ancak fiziksel uygunluk karnesinde yer alan egzersizlerin uygulama aşamasında öğrencilerin ya da öğretmenlerin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma “Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı 2018-2023” kapsamında başlayan ‘Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi’ uygulamasından sonra, bu uygulamada yer alan egzersizleri içeren ilk çalışmadır. Dolayısıyla ulusal literatürde sonuçların karşılaştırılabileceği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak dünya literatüründe kendi vücut ağırlığı ile yapılan ve kalistenik egzersizler olarak adlandırılan testlerin güvenilirliğini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin bir çalışmada adolesan erkek ve kızlarda şınav testinin güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile belir-

lenmiştir. Araştırmanın sonucunda iki test arasında anlamlı fark bulunmazken, SKK = 0.73; TH = 1.0 olarak bulunmuştur (Lubans, Smith, Harries, Barnett ve Faigenbaum, 2014). Başka bir çalışmada 15 erkek üzerinde barfiks testinin güvenilirliği test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. İki test arasında anlamlı fark olmadığı bulunurken, SKK = 0.99 olarak bulunmuştur. Ayrıca barfiks testi için VK = %2.22; TH = 2.11 ve MAD = 3.52 olarak bulunmuştur (Coyne ve diğerleri, 2015). Bir diğer çalışmada 16 rekreasyonel sporcu üzerinde balistik sınav testinin güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmada bu testin SKK değerleri 0.971-0.989 olarak bulunmuştur (Wang ve diğerleri, 2017). Bizim çalışmamızda da literatüre paralel olarak bu testlerin tekrarları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu ve güvenilir sonuçlar verdiği bulunmuştur.

Çalışmamızın katılımcı grubunu 15-18 yaş grubundaki adolesan çağdaki bireyler oluşturmaktadır. Bu çağdaki kişiler için fiziksel uygunluk ile ilgili yapılan birçok araştırmada ergenlik çağındaki bireylerin vücut ağırlığı ve şekli açısından kendilerini başkalarıyla kıyasladığı ve bedenlerinden memnuniyetsizlik yaşadığını ortaya koymaktadır (McArthur, Holbert ve Pena, 2005; Mellor ve diğerleri, 2010). Mellor ve diğerleri (2010) çalışmasında Malezyalı, Çinli ve Hint adolesan bireylerin yer aldığı 513 kız ve erkek katılımcının kendi bedeninden memnun olmama, mental sağlık ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin ırk ve cinsiyete göre değiştiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada kilo kaybı ile ilgili tutumlar arasında cinsiyetler arası bir fark bulunmazken, kas kütlelerini artırma tutumlarının erkeklerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Birçok araştırmada adolesan çağdaki bireylerde genellikle erkeklerin sportif faaliyetlere olan katılımının kızlardan daha fazla olduğu, sağlıklı beslenme ve yaşama konusundaki tutumlarının ise kızların erkeklerden daha fazla olduğu yönünde bulgulara ulaşılmaktadır (Akman ve diğerleri, 2012; Çelebi, Gündoğdu ve Kızılkaya, 2017; Karaaslan ve Çelebioğlu, 2018; Mellor ve diğerleri, 2010). Bu araştırmada yer alan ölçümler ile ilgili olarak MEB tarafından yayınlanan ilk rapora göre 10-14 yaş grubunda erkeklerin % 33'ünün; kızların % 27'sinin fazla kilolu ya da şişman olduğu belirtilmiştir. 15-18 yaş grubunda ise erkeklerin % 23'ünün; kızların %18'inin fazla kilolu ya da şişman olduğu rapor edilmiştir (MEB, 2018). Sınav, mekik ve esneklik testiyle ilgili olarak 15-18 yaş grubu erkeklerin sonuçları genellikle yeterli bulunurken, aynı yaş grubundaki kızların ise sınav ve mekik ortalamalarının genellikle referans değerinin altında olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018).

Ülkemizde bu uygulama oldukça yeni olmasına rağmen özellikle Avrupa ve Amerika'da kolay uygulanabilir testlerle öğrencilerin fiziksel uygunluk değerlendirmelerinin yapıldığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin Almanya'nın Saarland eyaletinde yapılan bir çalışmada okul çağındaki 834 katılımcının fiziksel özellikleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların performanslarını belirlemek için 40 saniye sınav, otur-uzan esneklik testi, 20 metre sprint testi, sıçrama testleri ve 6 dakika koşu testi gibi ölçümler uygulanmıştır (Klein, Fröhlich ve Emrich, 2013). İspanya'da yapılan bir çalışmada okul çağındaki 893 katılımcının akademik başarısı ve fiziksel uyumu arasın-

daki ilişki incelenmiştir. Katılımcılara antropometrik ölçümlerinin yanı sıra 20 metre mekik testi, durarak uzun atlama testi, el kavrama kuvveti testi ve 4 x 10 metre sprint testi uygulanmıştır. Çalışma sonunda ise fiziksel yeterliliği daha yüksek olan bireylerin genellikle akademik başarısının da yüksek olduğu bulunmuştur (Torrijos-Nino ve diğerleri, 2014). Amerika'da 6-15 yaş arasında 1224 katılımcının yer aldığı bir çalışmada plank, modifiye barfiks, diz ekstansiyon ve kavrama kuvveti testleri uygulanmıştır (Ervin ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla özellikle genel bir spor altyapısı olmayan çocuklarda fiziksel ve motorik özelliklerin değerlendirilmesi için kolay uygulanabilir kalistenik egzersizlerin tercih edildiği görülmektedir. Mevcut sonuçlar sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi için tercih edilen egzersizlerin hedef kitlenin özelliklerine uygun olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada aynı araştırma grubuna, aynı test serisi, bir araştırmacı tarafından iki kez uygulanmış ve ölçülen grubun test-tekrar test sonuçlarının güvenilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca aynı araştırma grubuna, aynı test serisi, dört farklı araştırmacı tarafından uygulanmış, benzer şekilde ölçümcüler arası güvenilirliğin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bir ilde gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık olmasına karşın bu çalışmanın tasarımı fiziksel uygunluk karnesinin oluşturulması için uygulanan egzersizlerin tekrar eden ölçümlerinin kararlı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Ülke çapında yeni başlayan bu uygulamanın ilgili kılavuz ve bilgilendirme videosunda belirtilen yönergeler doğrultusunda yapıldığı takdirde güvenilir sonuçlar verebileceği, ilgili makamların yapacağı tespit ve uygulama stratejileri için uygun temeller oluşturabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- AKMAN, M., TUZUN, S., & UNALAN, P. C. (2012). Healthy eating patterns and physical activity status of adolescents. *Nobel Medicus*, 8(1), 24-29.
- AYD. (2013). İlköğretim Öğrencileri Fiziksel Aktivite Araştırması. *Aktif Yaşam Derneği*, www.aktif-yasam.org.tr.
- AYDIN, E., MUSTAFA, B., & KIRKBIR, F. Physical Education Teachers Job Satisfaction and Burnout Levels of Investigation. *The Journal of International Scientific Researches*, 2(6), 60-67.
- BOUCHARD, C., BLAIR, S. N., & HASKELL, W. L. (2018). *Physical activity and health: Human Kinetics*.
- BRANCA, F., NIKOGOSIAN, H., & LOBSTEIN, T. (2007). *The challenge of obesity in the WHO European Region and the strategies for response: summary*: World Health Organization.
- BUCHHEIT, M. (2018). Magnitudes matter more than Beetroot Juice. *Sport Perform. Sci. Rep*, 15.
- BUZDAĞLI, Y., & AĞGÖN, E. (2018). Çocuklarda sporun fiziksel uygunluk üzerine etkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 123-133.

Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesinde Yer Alan Egzersizlerin Güvenirlik Analizi

- CEYLAN, H. İ., İREZ, G. B., & SAYGIN, Ö. (2014). Examining of the effects of aerobic dance and step dance exercises on some hematological parameters and blood lipids. *Journal of Human Sciences, 11*(2), 980-991.
- COŞKUN, A., & ÖZER, M. K. (2018). Comparison of physical activity levels of middle school and high school students. *European Journal of Physical Education and Sport Science*.
- COYNE, J. O., TRAN, T. T., SECOMB, J. L., LUNDGREN, L., FARLEY, O. R., NEWTON, R. U., & SHEPPARD, J. M. (2015). Reliability of pull up & dip maximal strength tests. *J Aust Strength Cond, 23*, 21-27.
- ÇELEBI, E., GÜNDOĞDU, C., & KIZILKAYA, A. (2017). Determination of Healthy Lifestyle Behaviors of High School Students. *Universal Journal of Educational Research, 5*(8), 1279-1287.
- ÇELİK, A., & ŞAHİN, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS-International Journal of Social Science, 6*(1), 467-478.
- DEMİRÇİ, N. (2017). *Okul Dışı Sportif Etkinliklere Katılan 11-13 Yaşları Arasındaki Çocukların Okul İçi ve Okul Dışı Adım Sayılarının İncelenmesi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ERVIN, R. B., FRYAR, C. D., WANG, C.-Y., MILLER, I. M., & OGDEN, C. L. (2014). Strength and body weight in US children and adolescents. *Pediatrics, peds*. 2014-0794.
- HAZAR, Z., TEKKURŞUN DEMİR, G., NAMLI, S., & TÜRKELİ, A. (2017). Investigation of the relationship between digital game addiction and physical activity levels of secondary school students. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11*(3).
- HOPKINS, W. G. (2000). Measures of reliability in sports medicine and science. *Sports medicine, 30*(1), 1-15.
- HOPKINS, W. G. (2004). How to interpret changes in an athletic performance test. *Sportscience, 8*(1), 1-7.
- HOPKINS, W. G. (2017). A spreadsheet for monitoring an individual's changes and trend. *Sport-science, 21*(5-9), 10.
- HÜRMÜZ, K., & TEKİN, A. (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(Özel).
- KARAASLAN, M. M., & ÇELEBİOĞLU, A. (2018). Determination of healthy lifestyle behaviors of high school students. *International Journal of Human Sciences, 15*(2), 1355-1361.
- KAYA, M., SAYAN, A., BİRİNCİ, M., YILDIZ, M., & TÜRKMEN, K. (2014). The obesity prevalence of the students between the ages of 5-19 in Kütahya. *Turkish journal of medical sciences, 44*(1), 10-15.
- KLEIN, M., FRÖHLICH, M., & EMRICH, E. (2013). Motor performance and bodyweight of children and adolescents in Saarland–Status quo. *European Journal of Sport Science, 13*(3), 280-289.

- LOCKIE, R., DAWES, J., BALFANY, K., GONZALES, C., BEITZEL, M., DULLA, J., & ORR, R. (2018). Physical Fitness Characteristics That Relate to Work Sample Test Battery Performance in Law Enforcement Recruits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2477.
- LUBANS, D. R., SMITH, J. J., HARRIES, S. K., BARNETT, L. M., & FAIGENBAUM, A. D. (2014). Development, test-retest reliability, and construct validity of the resistance training skills battery. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 28(5), 1373-1380.
- MCARTHUR, L. H., HOLBERT, D., & PENA, M. (2005). An exploration of the attitudinal and perceptual dimensions of body image among male and female adolescents from six Latin American cities. *Adolescence*, 40(160).
- MCCURDY, K., LANGFORD, G., JENKERSON, D., & DOSCHER, M. (2008). The validity and reliability of the 1RM bench press using chain-loaded resistance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 22(3), 678-683.
- MEB. (2018). <http://www.meb.gov.tr>.
- MEB, & SB. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Uygulama Rehberi. *Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı*.
- MELLOR, D., RICCIARDELLI, L. A., MCCABE, M. P., YEOW, J., & BT MAMAT, N. H. (2010). Psychosocial correlates of body image and body change behaviors among Malaysian adolescent boys and girls. *Sex roles*, 63(5-6), 386-398.
- MORAN, J., SANDERCOCK, G., RAMIREZ-CAMPILLO, R., CLARK, C. C., FERNANDES, J. F., & DRURY, B. (2018). A meta-analysis of resistance training in female youth: its effect on muscular strength, and shortcomings in the literature. *Sports Medicine*, 1-11.
- NASCIMENTO, M. A., RIBEIRO, A. S., DE SOUZA PADILHA, C., DA SILVA, D. R. P., MAYHEW, J. L., DO AMARAL CAMPOS FILHO, M. G., & CYRINO, E. S. (2017). Reliability and smallest worthwhile difference in 1RM tests according to previous resistance training experience in young women. *Biology of Sport*, 34(3), 279-285.
- ÖZBAY, S., & ULUPINAR, S. (2019). Üst Gövde Direnç Egzersizlerinde 1tm, 5tm ve 10tm Testlerin Güvenirliği. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-7.
- ÖZGÜL, F., KANGALGIL, M., ÇALI, O., & YILDIZ, R. (2018). Fiziksel Etkinlik Karnesi Uygulamaları Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi.
- ÖZKARA, A. B., & ÖZBAY, S. (2019). Lise Düzeyindeki Sporcu Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 207-214.
- REILLY, J. J., EL-HAMDOUCHI, A., DIOUF, A., MONYEKI, A., & SOMDA, S. A. (2018). Determining the worldwide prevalence of obesity. *The Lancet*, 391(10132), 1773-1774.
- SALLIS, J. F., CERIN, E., CONWAY, T. L., ADAMS, M. A., FRANK, L. D., PRATT, M., CAIN, K. L. (2016). Physical activity in relation to urban environments in 14 cities worldwide: a cross-sectional study. *The Lancet*, 387(10034), 2207-2217.

Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesinde Yer Alan Egzersizlerin Güvenirlik Analizi

- TORRIJOS-NINO, C., MARTÍNEZ-VIZCAÍNO, V., PARDO-GUIJARRO, M. J., GARCÍA-PRIETO, J. C., ARIAS-PALENCIA, N. M., & SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. (2014). Physical fitness, obesity, and academic achievement in schoolchildren. *The Journal of pediatrics*, 165(1), 104-109.
- WANG, R., HOFFMAN, J. R., SADRES, E., BARTOLOMEI, S., MUDDLE, T. W., FUKUDA, D. H., & STOUT, J. R. (2017). Evaluating upper-body strength and power from a single test: the ballistic push-up. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 31(5), 1338-1345.
- WAXMAN, A. (2004). WHO global strategy on diet, physical activity and health. *Food and nutrition bulletin*, 25(3), 292-302.
- WORTS, P. R., SCHATZ, P., & BURKHART, S. O. (2018). Test Performance and Test-Retest Reliability of the Vestibular/Ocular Motor Screening and King-Devick Test in Adolescent Athletes During a Competitive Sport Season. *The American journal of sports medicine*, 0363546518768750.

OKUL PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Fatih KÖSE¹

1 Dr., GSB Eğitim Araştırma ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, m.fatihkose@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2297-8152.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 Kabul Tarihi: 16.07.2020

Öz: Çağdaş performans değerlendirme yaklaşımlarında okul performansının rekabet ve mukayese odaklı olmaksızın, okulun kendine has şartlarına göre değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul performansının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul ve liselerde görev yapan tesadüfi olarak belirlenmiş toplam 445 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin; öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler olmak üzere dört faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Buna göre Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından öğretmen görüşlerine göre okul performansını değerlendirmek üzere kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul performansı, Performans değerlendirme, Ölçek geliştirme.

SCHOOL PERFORMANCE EVALUATION SCALE

Abstract:

In contemporary performance evaluation approaches, it is important to evaluate the performance of the school according to its own unique conditions without being focused on competition and comparison. The purpose of the present study was to develop a reliable and valid measurement tool that assesses school performance according to teacher opinions. The study group consisted of 445 randomly assigned teachers working in secondary schools. According to the results, it was determined that the scale showed a four-factor structure including student and parent satisfaction, communication and cooperation, school opportunities (school facilities and in-service education opportunities), and scientific and cultural activities. There is strong evidence that the developed scale is a reliable and valid instrument. Accordingly, it is recommended that the School Performance Evaluation Scale be used by researchers and practitioners in the evaluation of school performance according to teachers' opinions.

Keywords: School performance, Performance assessment, Scale development.

Giriş

Felsefesi, tarzı ve öncelikleri farklılaşsa da tüm yönetim yaklaşımlarında performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi, yönetim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Klasik yönetim teorilerinden, toplam kalite yönetimi ve stratejik yönetim gibi çağdaş yönetim uygulamalarına kadar tüm yönetim yaklaşımlarının temel odağı örgütte bireysel ve kurumsal performansın geliştirilmesidir. Bireysel ve kurumsal performansın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, liderlik kuramları bağlamında da teorik ve pratik olarak yoğun tartışılan ve çalışılan bir alandır (Moynihan ve Ingraham, 2004; Trottier, Van Wart ve Wang, 2008). Kurumsal amaçlara, çıktılara ve sayısal göstergelere fazla önem veren klasik yönetim yaklaşımlarında insan faktörü daha arka planda kalmaktadır (Şahin ve Cemaloğlu, 2019; Taylor, 2016). Buna mukabil, çağdaş yönetim uygulamaları, performansın değerlendirilmesinde, nicel verilerin yanı sıra kurumla ilişki içerisinde olan tüm iç ve dış paydaşların görüşlerinin değerlendirilmesini benimsemektedir (Dinçer, 2013; Hesapçioğlu, 2003). Bu çerçevede kurumun performansı, çalışanlar da dâhil olmak üzere hizmet sunulan hedef kitle ve ilgili tarafların değerlendirmelerini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir.

Kurumsal performansın değerlendirilmesi amacı ile farklı sektörlerde ekonomiklik, üretim miktarı, karlılık gibi farklı değerlendirme yaklaşımları ve yöntemleri

kullanılmaktadır. Özellikle işletme alanında ekonomik hedeflere ulaşmanın ötesinde, sürece, çalışanlara, paydaşlara odaklanan alternatif performans değerlendirme yaklaşımları uzun süredir tartışılmaktadır (Schiehl ve Morissette, 2000). Okullar, kendilerine özgü yapıları, kurumsal amaçları ve kurum kültürü nedeniyle performans değerlendirme bağlamında da önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu çalışma, okullarda performans değerlendirme ile ilgili politika ve uygulamaları tartışarak, öğretmen bakış açısı ile kurumsal performansın değerlendirilmesine yönelik kavramsal bir model ve ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Okullarda Kurumsal Performansın İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Bir kamu örgütü olarak eğitim kurumları, yönetim alanındaki kuram ve uygulamalardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Eğitim kurumlarında hesap verebilirlik ve kurumsal performansın değerlendirilmesi, okul müdürü, öğretmen, öğrenci vb. farklı düzeylerde pek çok ülkede eğitim reformlarına konu olmaktadır (ABİDE, 2019; Avalos-Bevan, 2018; Liu, Xu, Grant, Strong ve Fang, 2017; Meşeci, 2007; OECD, 2017; Stringer ve Hourani, 2016). Yönetimde hesap verebilirlik kavramı, devletten en büyük bütçeyi alan eğitim kurumları bağlamında geniş tartışmalara konu edilmiştir (Diñer ve Yılmaz, 2003; Erdağ ve Karadağ, 2017; Kantos, 2010). Yönetim alanyazınında kurumsal performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi bağlamında tartışılan; performans yönetimi, insan kaynakları yönetimi, toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim gibi pek çok kavram ve uygulamanın eğitim politikalarına da yansımaları görülmektedir. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 1990'lı yıllarda Millî Eğitimi Geliştirme ve Müfredat Laboratuvar Okulları gibi uygulamalarla başlattığı standart ve kalite geliştirme çalışmalarını sürekli yeni proje ve çalışmalarla sürdürmüştür (Kılıç, 1998). 90'lı yılların sonundan itibaren uzun yıllar Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları konusunda okullarda yoğun çalışmalar yürütülmüş ve bu çalışmalar çok sayıda akademik incelemeye de konu edilmiştir (Hesapçioğlu, 2003; Okçu, 2009; Yıldırım, 2008). TKY uygulamaları kapsamında okullarda kalite ekipleri kurulmuş, toplam kalitenin izlenmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. TKY kapsamında kurumların performansını izlemek üzere iç ve dış paydaşların görüşlerine başvurulmuş ve sıklıkla değerlendirme anketleri kullanılmıştır. Bu çerçevede kalitenin önemli bir bileşenini çalışan ve paydaş görüşleri oluşturmuştur (MEB, 1999; MEB, 2002; MEB, 2007).

TKY uygulamalarına benzer biçimde 2010 yılından itibaren stratejik yönetim ve planlama çalışmaları da tüm okullarda 5018 sayılı *Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu* kapsamında zorunlu olarak uygulamaya geçirilmiştir. Öğretmen, öğrenci, veli gibi iç ve dış paydaşların memnuniyetinin ölçülmesi ve ölçülebilir stratejik hedefler yoluyla kurumsal performansın değerlendirilmesi, stratejik yönetim ve planlama uygulamalarının da önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Altinkurt, 2010; Balcı, Çanakçı ve Tan, 2012). Benzer şekilde; 360 Derece Performans Değerlendirme, Planlı Okul Gelişim Modeli, İlköğretim Kurumları Standartları gibi uygulamalar da ME-

B'in performansın izlenmesine yönelik son yıllardaki teşebbüsleri arasında sayılabilir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008; Erdağ ve Karadağ, 2017; MEB, 2007; MEB, 2010). Okul performansının geliştirilmesine yönelik bu teşebbüsler ve bu alandaki devam eden politika arayışları konunun önemini vurgulaması açısından oldukça dikkat çekicidir. Öğretmen merkezli değil kurum merkezli bir izleme politikası çerçevesinde, okul gelişiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve desteklenmesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığının 2023 vizyon belgesinde vurgulamış olduğu *Okul Gelişim Modeli* çerçevesi (MEB, 2019), bu alandaki arayışların devam ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu çerçevede eğitim sisteminde performans değerlendirme tartışmalarının, özellikle politika yapımcılar açısından güncelliğini koruyan önemli bir sorun alanı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca doğrudan öğretmen performansını değerlendirmeye yönelik girişimlerin karşılaştığı direnç ve taşıdığı riskler (Erdağ ve Karadağ, 2017; Valli ve Buese, 2007) göz önünde bulundurulduğunda, okul merkezli bir performans değerlendirme modeli daha da önemli hale gelmektedir.

Okullarda performansın önemli göstergelerinden birisi öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal vb. alanlardaki gelişim düzeyidir (James ve Connolly, 2009; Maslowski, 2001). Öğrencilerin akademik başarıları, eğitimin ölçülebilir önemli çıktılarından birisidir. PISA gibi uluslararası sınavların akademik sonuçları da -daha genel düzeyde- okul performansını değerlendirmek üzere kullanılmaktadır (Cheema ve Asrar-ul-Haq, 2017). Benzer şekilde, her yıl üst eğitim kurumlarına öğrenci yerleştirme amaçlı gerçekleştirilen merkezi sınavların sonuçları, kamuoyunda geniş biçimde yankı bulmakta ve bu sonuçlardan hareketle okulların veli ve öğrenciler nezdindeki cazibesi farklılaşmaktadır. Pedagojik sonuçları önemli bir başka tartışma konusu olmakla birlikte, söz konusu sınavların, bazı okulların *nitelikli* tanımlaması ile ayrıştırıldığı, informal birer performans değerlendirme mekanizmasına dönüştüğü söylenebilir. Maryland Okul Performansı Değerlendirme Programı (MSPAP) gibi, sayısal göstergeler ve öğrencilerin akademik performansına odaklı okul başarısı değerlendirme mekanizmaları da oldukça eski bir geçmişe sahiptir (Yen ve Ferrera, 1997). Bununla birlikte akademik başarıya dayalı kurumsal performansın izlenmesi, neticeye etki eden sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerin çeşitliliği nedeniyle oldukça zordur. Koç'a (2018) göre, okulların merkezi sınav sıralamaları gerçek performanslarını ve öğrenciye sağlamış oldukları katma değeri yansıtmaktan uzaktır. Mukayese odaklı olmayan bir yaklaşımla değerlendirildiğinde düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okulların öğrencilerine katkıları daha fazla olabilmektedir. Ancak bu katkı, dezavantajlı öğrencilerin, zayıf arka planları nedeniyle, diğerleri ile rekabet etmelerine çoğu zaman imkân tanımamaktadır. Pek çok araştırma öğrenci başarısındaki en önemli faktörün okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Akkurt ve Karabağ-Köse, 2019; Ataç, 2017; Karabağ-Köse, 2019; OECD, 2017). Bu bağlamda, okullar arasındaki fırsat eşitsizlikleri, hem ailelerin ve öğrencilerin hem de öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin önceliklerini de farklılaştırmaktadır. Okullarda akademik başarının olduğu gibi sosyal, sportif, kültürel vb. faaliyet çeşitliliğinin de okulun bulunduğu sosyoekonomik

ve sosyokültürel şartlarla yakından ilişkisi vardır. Buna göre her okulun performansının, rekabet ve mukayese odaklı olmaksızın, kendi özgün şartlarına göre değerlendirilmesi önemlidir. 2023 vizyonunda yer alan *Okul Gelişim Modeli* de benzer vurgularla dikkat çekmektedir (MEB, 2019). Bu temelde yapılandırılmış ve sayısal göstergelerle birlikte okul merkezli değerlendirme süreçleri oluşturulmuş uygulamalar dünyada da yaygındır (Koç, 2018; Office for Standarts in Education [OFSTED], 2018). OFSTED (2018) tarafından kullanılan okul değerlendirme modelinde okullar; etkili yönetim ve liderlik, eğitim kalitesi, kişisel gelişim, davranış ve tutumlar, veli memnuniyeti vb. bakımlardan farklı ölçütler ve ölçme araçları kullanılarak düzenli olarak izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Okul performansının değerlendirilmesine yönelik politika ve uygulamalarının yanı sıra, entelektüel sermayenin değerlendirilmesi, kurumsal karne uygulamaları gibi geniş bağlamalı akademik tartışmalar da güncelliğini korumaktadır (Altan, 2018; Keser-Özmantar, 2011). Sonuç olarak okullarda görev ve çıktı odaklı performans değerlendirmenin değil okul merkezli *bağlamsal performansın* önemli hale geldiği söylenebilir (Ekinci, 2018). MEB (2019) tarafından güçlü biçimde vurgulanan kurum merkezli bir izleme, değerlendirme ve destekleme yaklaşımı ihtiyacı da bu sonucu destekleyen önemli bir politik gelişme sayılabilir.

Ampirik bazı çalışmalar, okul rekabetinin öğrenci başarısı üzerindeki sonuçlarının olumlu olmayabileceğine dair kanıtlar ortaya koymaktadır (Bukowski ve Kobus, 2018). MEB 2023 vizyonunda da vurgulanan önemli hususlardan birisi, okulun performansının kendi hazırladığı gelişim planı çerçevesinde rekabet ve sınıflama kaygısı olmaksızın yine okulun kendi şartları içerisinde değerlendirilmesinin öngörülmesidir (MEB, 2019). Buna göre öğretmenlerin ve okul yönetiminin daha önemli hale geleceği okul merkezli bir değerlendirme modeli öngörüldüğü söylenebilir. Diğer taraftan okulun performansına ilişkin en yakın gözlemi yapabilecek taraflardan birisinin o kurumun çalışanları olan öğretmenler olacağı ileri sürülebilir. Genelde eğitim, özelde ise okul politikaları ile yönetim süreçleri, konunun en önemli taraflarından birisi olarak, formal ya da informal biçimlerde öğretmenlerin önemli gündemlerinden birisini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okul toplumundaki etkileşimlerin de bir sonucu olarak, öğretmenlerde okulun performansına yönelik oluşan kolektif ve bireysel kanaatler önemlidir. Bu bağlamda okulun performansına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin okulu en yakından izleyen profesyoneller olması ve okulun genel performansına ilişkin güçlü bir fikir verici nitelikte olması bakımından önemli görülmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun yıllar yürütülen izleme ve değerlendirmeye yönelik farklı uygulamaların zayıf noktaları arasında, bu uygulamaların aşırı detaylandırılması ve okul yönetimleri ve öğretmenler açısından yorucu bir iş yüküne dönüşmesi sayılabilir. Örneğin 500'e yakın standart ve alt standart tanımlaması yapılan İlköğretim Kurum Standartları uygulaması, öğretmenler, veliler ve okul yönetimleri tarafından doldurulması gereken çok sayıda anket formunu içermesi bakımından eleştirilere konu olmuştur (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2013; Şahin ve Arıkan-Çeper,

2013). Dolayısıyla okulun tüm görev ve gelişim alanlarını kapsayacak bir izleme sistemi kurmanın güçlüğü nedeniyle ortaya çıkan kullanışlılığı zayıf bu tür politikalar bir süreklilik kazanamadığı gibi taraflarda yılmınlığa neden olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda okuldaki tüm süreçleri yakından izleyen öğretmenlerin, okulun gelişim alanlarına yönelik gözlemlerinin kapsam geçerliğı güçlü ve kullanışlı bir ölçme aracı ile değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilecek ölçme aracının araştırmacı ve uygulamacılar açısından önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, okul performansının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Temel olarak ölçek geliştirme çalışması şeklinde tasarlanan çalışmada öncelikle tümevarım yaklaşımı izlenmiş ve öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticileri ile okulun performans alanları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Hinkin (1995) ölçek geliştirme çalışmalarında, özellikle bireysel tepkilerden ölçümler yapabilmek için yapıları tanımlamanın teorik olarak güç olduğu durumlarda, kavramsal modelin oluşturulması ve madde üretimi için tümevarım yönteminin tündengelimle birlikte kullanılmasını önermektedir. Bu çerçevede yapılan görüşmelerde bir okul için temel performans ölçütlerinin neler olması gerektiğı derinlemesine değerlendirilmiş ve performans göstergeleri belirlenmiştir. *Görüşme sonuçlarına ve alanyazın taramasına* dayalı olarak, okulun yönetsel, akademik, kültürel, sportif vb. farklı performans ve gelişim alanlarını kapsayan 83 maddelik geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddeler tematik olarak tasnif edilmiş; *paydaş memnuniyeti, iletişim ve işbirliğı, okulun (fiziki/mesleki) imkânları ve bilimsel, kültürel ve sosyal faaliyetler* olmak üzere dört ana tema altında gruplanmıştır. Maddelerin kavramsal yapısını gösteren alt temalar için eğitim yönetimi alan uzmanlarının ve uygulayıcıların görüşü alınmıştır.



Şekil 1. Okul Performansı Kavramsal Modeli

Uzman görüşleri doğrultusunda, okul performans alanlarına yönelik kavramsal çerçeveyi ve kapsam geçerliliğini koruyacak şekilde, birbiri ile aynı ya da yakın alan-

larda ölçüm yapan maddeler birleştirilmiş ya da ölçekten çıkarılmış ve nihai uygulama için madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. 445 ortaokul ve lise öğretmeninin katılımı ile iki aşamalı bir saha uygulaması yapılmıştır. Birinci aşama veri toplama çalışmasında 243 veri toplanmış, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ile ölçeğin yapısal özellikleri incelenmiştir. İkinci aşamada ise 202 ek veri toplanarak ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Nihai olarak 25 maddeden oluşan dört boyutlu Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, iki ayrı çalışma grubu olmak üzere, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ve tesadüfi olarak belirlenmiş, 38 farklı okulda görev yapan toplam 445 ortaokul ve lise öğretmeninden veri toplanmıştır. Her iki veri toplama uygulamasında kullanılan ölçekteki madde sayısının yaklaşık 10 katı katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler demografik olarak; birinci çalışma grubu [134 (%55.14) kadın, 109 (%44.86) erkek; 211 (%86,83) lisans mezunu, 32 (%13.17) lisansüstü eğitim mezunu; 128 (%52.67) ortaokul öğretmeni, 115 (%47.33) lise öğretmeni], ikinci çalışma grubu [95 (%47.03) kadın, 107 (%52.97) erkek; 176 (%87.13) lisans mezunu, 26 (%12.87) lisansüstü eğitim mezunu; 103 (%50.99) ortaokul öğretmeni, 99 (%49.01) lise öğretmeni] şeklinde dağılım göstermektedir. Ortaokul ve liseler, kurum kültürü açısından belirli ölçüde farklılaşmakla birlikte, özellikle bu çalışma kapsamında ele alınan kurumsal performans ölçütleri ve göstergeleri bakımından benzer özellikler taşımaları nedeniyle birlikte değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri setinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için temel varsayımları karşılama durumu test edilmiş, veri dağılımının normalliği, homojenliği ve doğrusallığı incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları standart hataları ile birlikte değerlendirilmiş, z değerleri incelenmiş ve verinin tekli ve çoklu normallik bakımından gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür ($+2 > z > -2$). Ölçeğin faktör yapısına yönelik incelemeler kapsamında öncelikle teorik olarak oluşturulan dört faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. İkinci aşamada veri setinin daha güçlü bir istatistiksel model ortaya koyup koymayacağını incelemek ve bileşenlerin açıkladığı olduğu toplam varyansı tespit etmek üzere, temel bileşenler analizine dayalı açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğu KMO ve Bartlett değerleri incelenmiştir. AFA için, alt boyutların birbiri ile teorik ve istatistiksel olarak ilişkili olması nedeniyle, eğik döndürme kullanılmış, temel bileşenlerin belirlenmesinde kesme noktası olarak özdeğer .1 kabul edilmiştir. Son olarak AFA ile ortaya konulan yeni modeli test etmek üzere tekrar DFA yapılmıştır. DFA model uyumunu değerlendirmek üzere ise $\chi^2/sd < 3$, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) $> .90$, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) $> .90$, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) $< .08$, iyilik uyum indeksi (GFI) $> .80$ ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) $\geq .80$ kullanılmıştır

Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

(Gefen, Straub ve Boudreau, 2000; McDonald ve Ho, 2002). Ölçeğin iç tutarlılığı alfa iç tutarlılık kat sayısı ile denetlenmiştir.

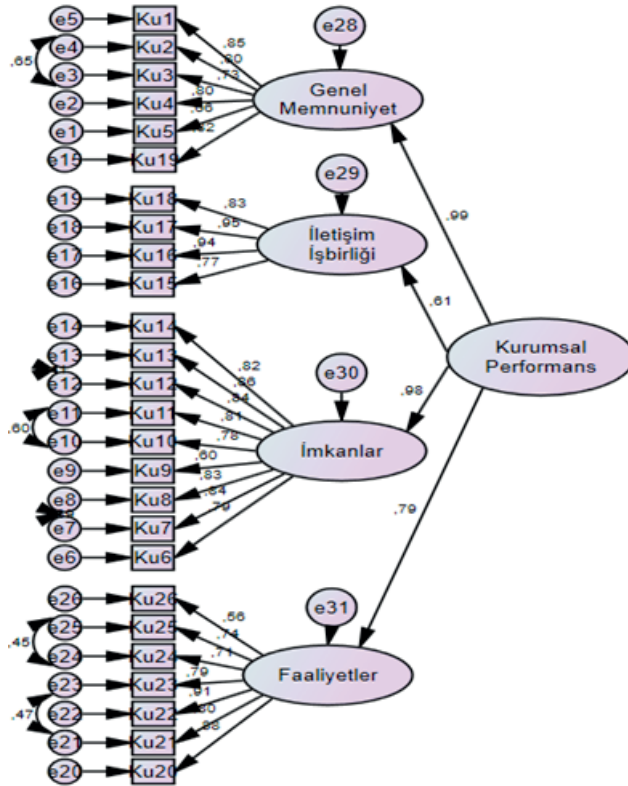
Bulgular

Birinci aşama veri toplama çalışmasında toplanan 243 veri üzerinde ön analizler yapılmış ve düzeltilmiş madde korelasyon katsayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Düzeltilmiş Madde Korelasyon Katsayıları

| Maddeler | Ortalama | Standart Sapma | Basıklık | Çarpıklık | Düzeltilmiş Madde Korelasyon Katsayıları |
|----------|----------|----------------|----------|-----------|--|
| M1 | 3.77 | 1.04 | -0.81 | 0.36 | .741 |
| M2 | 4.11 | 0.79 | -0.71 | 0.65 | .678 |
| M3 | 4.11 | 0.79 | -0.76 | 0.78 | .612 |
| M4 | 4.12 | 0.72 | -0.43 | -0.20 | .717 |
| M5 | 3.27 | 1.09 | -0.19 | -0.54 | .642 |
| M6 | 4.03 | 0.80 | -0.52 | 0.05 | .691 |
| M7 | 3.82 | 1.06 | -0.86 | 0.28 | .732 |
| M8 | 3.86 | 1.10 | -1.07 | 0.67 | .711 |
| M9 | 4.30 | 0.64 | -0.46 | -0.15 | .552 |
| M10 | 3.94 | 0.90 | -0.65 | 0.10 | .678 |
| M11 | 3.95 | 0.93 | -0.70 | 0.25 | .723 |
| M12 | 3.68 | 0.99 | -0.38 | -0.42 | .771 |
| M13 | 3.76 | 1.00 | -0.50 | -0.30 | .792 |
| M14 | 3.82 | 0.93 | -0.34 | -0.48 | .760 |
| M15 | 3.06 | 1.35 | -0.20 | -1.13 | .550 |
| M16 | 3.17 | 1.25 | -0.28 | -0.92 | .631 |
| M17 | 3.17 | 1.20 | -0.27 | -0.86 | .646 |
| M18 | 3.43 | 1.13 | -0.49 | -0.44 | .729 |
| M19 | 4.00 | 0.92 | -0.71 | 0.05 | .732 |
| M20 | 3.60 | 1.05 | -0.43 | -0.31 | .711 |
| M21 | 3.70 | 1.01 | -0.39 | -0.44 | .639 |
| M22 | 3.62 | 1.02 | -0.38 | -0.36 | .727 |
| M23 | 3.73 | 1.00 | -0.39 | -0.52 | .665 |
| M24 | 4.09 | 0.90 | -0.68 | -0.15 | .617 |
| M25 | 4.07 | 0.89 | -0.68 | -0.07 | .652 |
| M26 | 4.27 | 0.78 | -1.04 | 1.37 | .566 |
| M27 | 4.26 | 0.77 | -1.05 | 1.54 | .439 |

Tablo 1 incelendiğinde yalnızca 27. maddenin düzeltilmiş madde korelasyon katsayısının .5 altında değer aldığı görülmüş ve bu maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde toplam korelasyonu yüksek değere sahip olan madde düşük olan maddeden daha istenilirdir (DeVellis, 1991). Karasar (1995) ise .5 altında değer alan maddelerin ölçekten çıkarılabileceğini vurgulamaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerleri veri dağılımının normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Kalan 26 maddelik taslak ölçek üzerinde, ölçeğin hazırlık aşamasında dayanmış olduğu; *genel memnuniyet*, *iletişim ve işbirliği*, *okulun imkânları* ve *bilimsel/kültürel faaliyetler* olmak üzere dört faktörlü teorik yapının model uyumunu değerlendirmek üzere DFA uygulanmıştır. Birinci aşama DFA sonuçları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Teorik Modele İlişkin DFA Sonuçları

Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

Oluşturulan teorik modeli doğrulamak üzere oluşturulan yapısal modelin uyum değerleri, yapılan modifikasyonlar sonucunda kabul edilebilir düzeye yakın bulunmuştur [$\chi^2/sd=4.81$; RMSEA=.08; GFI=.81; CFI=.91; NFI=.90]. Veri setinin daha güçlü bir istatistik model ortaya koyup koymayacağını incelemek ve bileşenlerin açıklamış olduğu toplam varyansı tespit etmek üzere, AFA yapılmıştır. AFA sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. AFA Sonuçları

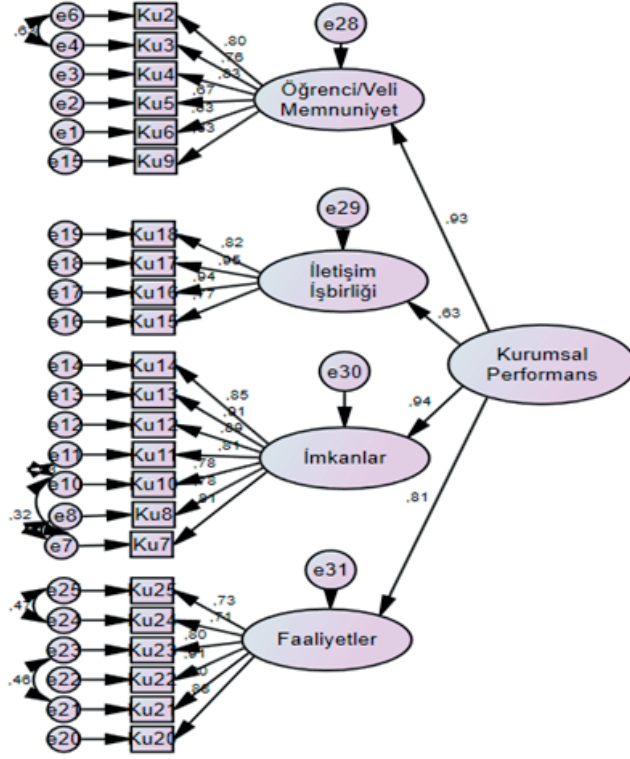
| | Bileşenler | | | |
|---|-------------|---|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1: Okulumuz/kurumumuz öğretmen memnuniyetini sağlamaktadır. | .770 | | | .764 |
| 2: Okulumuz öğrenci memnuniyetini sağlamaktadır. | | | | .914 |
| 3: Okulumuz veli memnuniyetini sağlamaktadır. | | | | .889 |
| 4: Okulumuzda öğrenciler yeterince iyi/etkili bir eğitim almaktadır. | | | | .742 |
| 5: Okulumuz sosyal/sportif faaliyetler açısından yeterlidir. | | | | .589 |
| 6: Okulumuzun ailelerle/velilerle iletişim ve işbirliği güçlüdür. | | | | .802 |
| 7: Okulumuzda kurum içi iletişim güçlüdür. | .885 | | | |
| 8: Okulumuzda yönetici öğretmen ilişkileri güçlüdür. | .813 | | | |
| 9: Okulumuzda öğrenci öğretmen etkileşimi güçlüdür. | | | | .638 |
| 10: Okulumuzda öğretmenler arası iletişim güçlüdür. | .877 | | | |
| 11: Okulumuzda öğretmenler arası mesleki işbirliği güçlüdür. | .882 | | | |
| 12: Okulumuzun farklı tür ve düzeydeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür. | .828 | | | |
| 13: Okulumuzun aynı türdeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür. | .810 | | | |
| 14: Okulumuzun diğer kurum ve kuruluşlarla (üniversite, fabrika, belediye vb.) kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür. | .718 | | | |
| 15: Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği yeterlidir. | | | .859 | |
| 16: Okulumuz araç gereç bakımından yeterlidir. | | | .936 | |
| 17: Okulumuzun teknolojik imkânları yeterlidir. | | | .937 | |
| 18: Okulumuzun mesleki gelişim imkânları yeterlidir. | | | .852 | |
| 19: Okulumuz yenilikçi uygulamalara açıktır. | .639 | | | .701 |

| | | | | |
|---|-------------|-------|------|-------------|
| 20: Okulumuz öğretmenlerce yürütülen bilimsel çalışmalar (patent, kitap, makale, bildiri vb.) bakımından güçlüdür. | .863 | | | |
| 21: Okulumuz öğretmenlerce yürütülen kültürel/sanatsal çalışmalar (tiyatro, konser, dinleti, sergi, kitap vb.) bakımından güçlüdür. | .835 | | | |
| 22: Okulumuz öğrencilerce yürütülen bilimsel çalışmalar (patent, kitap, bildiri vb.) bakımından güçlüdür. | .873 | | | |
| 23: Okulumuz öğrencilerce yürütülen sanatsal çalışmalar (tiyatro, konser, dinleti, sergi, kitap vb.) bakımından güçlüdür. | .846 | | | |
| 24: Okulumuz kurumsal proje (Kalkınma Ajansları, Ulusal Ajans, TÜBİTAK vb.) hazırlama bakımından güçlüdür. | .782 | | | |
| 25: Okulumuz öğrenci projeleri (MEB, TÜBİTAK vb.) bakımından güçlüdür. | .800 | | | |
| 26: Okulumuz öğrencilerin akademik başarısı açısından güçlüdür. | .730 | | | .672 |
| Özdeğer | 11.69 | 2.27 | 1.64 | 1.07 |
| Açıklanan Varyans % | 50.81 | 9.86 | 7.12 | 4.63 |
| Açıklanan Toplam Varyans % | | 72.44 | | |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, birden fazla bileşene yakın yük verdiği için, 1, 19 ve 26. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten her bir maddenin çıkarılması ile AFA tekrarlanmış ve ölçeğin faktör yapısındaki değişim incelenmiştir. AFA sonucunda teorik modelde genel memnuniyet bileşeni altında yer verilen öğretmenlerin okul içi iletişim ve işbirlikleri ile ilgili maddelerin veli ve öğrenci memnuniyeti ile ilgili maddelerden ayrıldığı görülmüştür. Buna göre bu bileşendeki bu maddelerin iletişim ve işbirliği bileşenine kaydırılarak birinci bileşenin isminin öğrenci-veli memnuniyeti olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Nihai olarak toplam varyansı %72 oranında açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Söz konusu faktörler; öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun (*fiziki/mesleki*) *imkânları* ve *bilimsel ve kültürel faaliyetler* şeklinde isimlendirilmiştir.

AFA doğrultusunda oluşan yapısal modeli doğrulamak üzere ikinci veri seti üzerinde DFA yapılmıştır. DFA sonuçları Şekil 3’de sunulmuştur.

Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği



Şekil 3. İkinci Aşama DFA Sonuçları

Şekil 3’de görüldüğü üzere, maddelere ilişkin regresyon ağırlıkları .67 ile .95 arasında değişmektedir. Okul performansını tanımlayan dört faktörlü yapının ilk aşamada test edilen teorik modele göre daha güçlü ve mükemmel düzeye yakın bir model uyumu ortaya koyduğu görülmüştür [$\chi^2/sd=3.83$; $RMSEA=.07$; $GFI=.87$; $CFI=.94$; $NFI=.92$].

Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek üzere alt boyutlar arası korelasyon ile her bir alt boyuta ait alfa değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Betimsel Veriler, Korelasyon Katsayıları ve Güvenirlik Değerleri

| | Bileşenler | | | | | Betimsel | | Dağılım | | Güvenirlik |
|----------------------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-----------|------|----------|-----------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | \bar{x} | SS | Basıklık | Çarpıklık | α |
| 1 Okul Performansı (Tüm Ölçek) | 1 | .866* | .754* | .900* | .830* | 3.79 | .69 | -.093 | -.764 | - |
| 2 Öğrenci/veli Memnuniyeti | | 1 | .518* | .792* | .618* | 3.99 | .62 | -.225 | -.336 | .86 |
| 3 Okulun İmkânları | | | 1 | .534* | .560* | 3.21 | 1.11 | -.299 | -.686 | .92 |
| 4 İletişim ve İşbirlikleri | | | | 1 | .629* | 3.83 | .84 | -.420 | -.469 | .93 |
| 5 Bilimsel/ Kültürel Faaliyetler | | | | | 1 | 3.80 | .82 | -.222 | -.714 | .92 |

* $p < .01$; $N = 445$

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin alt bileşenlerine ait iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Alt bileşenler arasındaki korelasyon değerleri ise .534 ile .792 arasında değişmektedir. Alt bileşenler arasındaki ilişkiler istatistiki olarak anlamlı olmakla birlikte, iki bileşenin birleştirilmesini gerektirecek çoklu bağlantı olmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında okul performansının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yardımcı olacak bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Eğitime yönelik toplumsal algıdaki artışa bağlı olarak toplumsal beklentinin yükselişi ve eğitime ayrılan bütçelerin giderek büyümesi, eğitimin sisteminin ve okulların performansının değerlendirilmesi tartışmalarını daha da yoğunlaştırmaktadır. Okullarda performans değerlendirmeye yönelik tartışmalar, öğretmene odaklanan değil okul merkezli bir değerlendirme modelini öne çıkarmıştır (Erdağ ve Karadağ, 2017; Kantos, 2010; MEB, 2019; Valli ve Buese, 2007).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar ortaya koymuştur. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin teorik ve istatistiki değerlendirmeler; *öğrenci ve veli memnuniyeti, iletişim ve işbirliği, okulun imkânları, bilimsel ve kültürel faaliyetler* olmak üzere dört faktörlü bir model ortaya koymuştur. Söz konusu model DFA ile doğrulanmış ve güçlü bir model uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Modeldeki alt bileşenlere

ilişkin iç tutarlılık değerleri kabul edilebilir sınırların üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin alt bileşenlerinin okul performansını açıklama gücü sırasıyla; okulun imkânları, öğrenci/veli memnuniyeti, kültürel/bilimsel faaliyetler ve iletişim ve işbirlikleri şeklinde belirlenmiştir. Okulun imkânları alt boyutu, okulun fiziki ve teknolojik imkânları ile öğretmenlerin mesleki gelişim imkânlarını/fırsatlarını kapsamaktadır. Öğrenci ve veli memnuniyeti alt boyutu, okul hizmetlerinden genel memnuniyeti ve öğrenci-veli-okul etkileşiminin gücünü ifade etmektedir. Bilimsel ve kültürel faaliyetler alt boyutu, öğrenciler ve öğretmenlerce yürütülen bilimsel/kültürel/sanatsal çalışmalar ile bu kapsamda okulda yürütülen proje kapasitesini içermektedir. Son olarak iletişim ve işbirlikleri alt boyutu, kurum içindeki iletişimin gücü ile okulun paydaş kurumlarla işbirliği kapasitesini içermektedir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin son hali 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde yer almamaktadır. Likert tipi ölçeklerin sadece olumlu maddeleri içerecek şekilde hazırlanması, ölçümlerin psikometrik özelliklerinin iyileşmesine katkı sağlayacak bir uygulama olarak değerlendirilebilir (İlhan ve Güler, 2017).

Dört alt boyutta okul performansını değerlendiren ölçeğin kapsam ve modeli, hesap verebilirlik ve performans değerlendirme alanyazını ile de uyumlu görülmektedir. Okul performansının değerlendirilmesinde, öğrencilerin sosyal ihtiyaçları, öğretmenlerin mesleki gelişim imkânları, okul içi iletişim ve işbirliği, okul ve toplum ilişkileri gibi boyutlar çağdaş denetim sistemlerinin de odağında yer almaktadır (OFSTED, 2018). Yine ölçek kapsamında değerlendirilen; öğretmenleri mesleki gelişiminin desteklenmesi, okul içi iletişimin güçlendirilmesi ve adil bir okul kültürünün inşası, okul çevre ilişkilerinin güçlendirilmesi gibi görevler okul yöneticisinin sorumluluk alanları arasındadır (National Policy Board for Educational Administration, 2015; Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014). Öğrenci ve veli memnuniyeti de bir performans alanı olarak okullar için kullanılan önemli bir gösterge olarak kullanılmaktadır (OFSTED, 2018). Kurum performansının değerlendirilmesindeki temel amaç kurumun güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek gelişim stratejisini belirlemektir. Bu çerçevede *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*, okul liderliği başta olmak üzere tüm unsurları ile okulun kurumsal performansına dair kapsamlı bir durum analizi ortaya koymaktadır. Bir bütün olarak ele alındığında, mevcut çalışmada ortaya konulan dört boyutlu performans değerlendirme modeli, okul temelli gelişim politikalarının uygulamaya geçirilmesi için okul liderlerine yol gösterici nitelikte olmasının yanı sıra okuldaki liderlik kapasitesinin değerlendirilmesi için de bir çerçeve sunmaktadır.

Görev ve çıktı temelli klasik performans izleme teori ve uygulamalarına alternatif olarak gelişen bağlamsal performans kavramı, nihai çıktıya değil sürece odaklı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Özellikle okul performansı ile ilgili tartışmalarda, akademik başarı gibi çıktılar doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen, kontrol edilmesi ve standartlaştırılması imkânsız çok sayıda değişkenin varlığı nedeniyle, performansın bağlamsal olarak ve okul merkezli değerlendirilmesi, çıktıyı etkileyen kuruma özgü

şartların ihmal edilmemesi daha da önem kazanmaktadır. Somut çıktılara odaklı performans değerlendirme yaklaşımlarının, okullar arası imkân farklılıkları ile ilgili zayıflığı da, okul performansının yine okul merkezli değerlendirilmesini önemli hale getirmektedir. Akademik başarı gibi somut çıktılar, okul içinde ya da dışındaki çok katmanlı değişkenlerin etkisine açık olması ve okulun gerçek performansını yansıtmaması ile ilgili tartışmalar da bu açıdan önemlidir (Ataç, 2017; Karabağ-Köse, 2019; Koç, 2018; OECD, 2017). Bu bağlamda, mevcut ölçeğin geliştirilmesi aşamasında okulun akademik performansı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini sorgulayan maddelerin istatistiki analizler sonucunda ölçek dışında kalması da dikkat çekici bir bulgudur.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulan *Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği*'nin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından öğretmen görüşlerine göre okul performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek, okul performansının değerlendirilmesinde akademik başarı temelli rekabet ve mukayese yaklaşımını sorgulayan ve her okulun kendi özgün şartlarına göre değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulayan çağdaş izleme değerlendirme yaklaşımlarına uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Araştırmanın örnekleme ile ilgili sınırlılığı nedeniyle, ortaokul ve liselerdeki yapısal özelliklerinin farklılaşma durumu ampirik olarak test edilememiştir. Daha ileri araştırmalarda ölçeğin yapısal özellikleri tekrar incelenebilir ve farklı eğitim tür ve düzeyindeki okul performansını değerlendirmek üzere test edilebilir. Son olarak okul performansını öğrenci ve veli gibi okulun diğer paydaşlarının görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla benzer ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- ABİDE. (2019). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ABİDE 2018*. Ankara: MEB.
- AKAN, D., YALÇIN, S. ve YILDIRIM, İ. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İks) Uygulamasına Dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Erzincan İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (197), 129-144.
- AKBABA-ALTUN, S. ve MEMİŞOĞLU, S. (2008). İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 151-179.
- AKKURT, Z. ve KARABAĞ-KÖSE, E. (2019). Öğrenci Başarısının Öğretmen, Okul ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. doi: 10.9779/pauefd.451853.
- ALTAN, S. (2018). Entelektüel Sermaye ve Okul Performansı: Özel Ortaokullarda Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 215-242. doi: 10.15390/EB.2018.7510
- ALTINKURT, Y. (2010). Attitudes Of Employees Of Provincial Directorates Of National Education And School Administrators Towards Strategic Planning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 1947-1968.

- ATAÇ, E. (2017). Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğini Okumak: İstatistikler ve Coğrafi Dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86. doi:10.15390/EB.2017.7124
- AVALOS-BEVAN, B. (2018). Teacher Evaluation in Chile: Highlights And Complexities in 13 Years Of Experience, *Teachers And Teaching*, 24(3), 297-311. doi: 10.1080/13540602.2017.1388228
- BALCI, A., ÇANAKÇI, H. ve TAN, Ç. (2012). The Views Of School Administrators And Teachers Related To The Strategic Plans Prepared At Primary Schools İn Elazığ City. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 39(11), 385-394.
- BUKOWSKI, P. ve KOBUS, M. (2018). The Threat Of Competition And Public School Performance: Evidence From Poland. *Economics Of Education Review*, 67, 14-24. doi: 10.1016/j.econedurev.2018.09.004
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- CHEEMA, J. R. ve ASRAR-UL-HAQ, M. (2017). Effects Of Staff Participation, Morale And Shortage On Organisational Performance: An İnternational Survey. *Issues in Educational Research*, 27(4), 677-696.
- DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale Development: Theory And Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- DİNÇER, Ö. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- DİNÇER, Ö. ve YILMAZ, C. (2003). *Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim*. Ankara: Başbakanlık
- EKİNCİ, S. (2018). Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- ERDAÇ, C. ve KARADAÇ, E. (2017). Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496. doi: 10.26466/opus.292614
- GEFEN, D., STRAUB, D. W. ve BOUDREAU, M. (2000). Structural Equation Modeling And Regression: Guidelines For Research Practice. *Communications Of The Association For Information Systems*, 4(7), 1-78.
- HESAPÇIOĞLU, M. (2003). Okul, New Public Management ve Toplam Kalite Yönetimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 145-165.
- HINKIN, T. R. (1995). A Review Of Scale Development Practices In The Study Of Organizations. *Journal Of Management*, 21(5), 967-988. doi: 10.1177/014920639502100509
- İLHAN, M. ve GÜLER, N. (2017). Likert Tipi Ölçeklerde Olumsuz Madde ve Kategori Sayısı Sorunu: Rasch Modeli ile Bir İnceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (3), 321-343. doi: 10.21031/epod.321057
- JAMES, C. ve CONNOLLY, M. (2009). An Analysis Of The Relationship Between The Organizational Culture And The Performance Of Staff Work Groups In Schools And The Development Of An Explanatory Model. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 389-407. doi: 10.1080/13603120902980804

- KANTOS, E. Z. (2010). Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KARABAĞ-KÖSE, E. (2019). Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*. doi: 10.15390/EB.2019.7893
- KARASAR, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3a Araştırma Eğitim, Danışmanlık.
- KESER-ÖZMANTAR, Z. (2011). Balanced Scorecard'ın Okullarda Stratejik Performans Yönetim Aracı Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- KILIÇ, R. (1998). Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 22(109), 32-36.
- KOÇ, F. (2018). İlköğretimde Öğrenci Başarısında Okulun Etkisinin Katma Değer Belirleme Yöntemiyle İncelenmesi (Ankara İli Örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 41-72. doi: 10.14689/ejer.2018.76.3
- LIU, S., XU, X., GRANT, L., STRONG, J. ve FANG, Z. (2017). Professional Standards And Performance Evaluation For Principals In China: A Policy Analysis Of The Development Of Principal Standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 238-259. doi: 10.1177/1741143215587304
- MASLOWSKI, R (2001) *School culture and school performance: An Explorative Study Into The Organizational Culture Of Secondary Schools And Their Effects*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Twente, Netherlands.
- MCDONALD, R. P. ve HO, R. H. (2002). Principles And Practice İn Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- MEB. (2019). 2023 eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2010). İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı. Ankara: MEB.
- MEB. (2007). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2002). *Okulda Performans Yönetimi*. Ankara: MEB.
- MEB. (1999). TKY Uygulama Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2506, 998-1101.
- MEŞECİ, F. (2007). İngiltere'de İlköğretim Performans Değerlendirme Sistemi ve Türkiye İçin Öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 79-105.
- MOYNIHAN, D.P. ve INGRAHAM, P.W. (2004). Integrative Leadership İn The Public Sector: A Model Of Performance-Information Use. *Administration & Society*, 36(4), 427-53.
- NATIONAL Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards For Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.

Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- OFSTED, (2018). *The Annual Report Of Her Majesty's Chief Inspector Of Education, Children's Services And Skills 2017/18*. www.gov.uk/government/publications adresinden erişilmiştir.
- OKÇU, V. (2009). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Yönelimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 272-288.
- ÖZDEMİR, S., KÖSE, M.F., KAVGACI, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mu-kaddime*, 5(1), 1-26.
- STRINGER, P. ve HOURANI, R.B. (2016). Transformation Of Roles And Responsibilities Of Principals İn Times Of Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2) 224-246. doi: 10.1177/1741143214549971
- SCHIEHL, E. ve MORISSETTE, R. (2000). Motivation, Measurement And Rewards From A Performance Evaluation Perspective. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 7-24. doi: 10.1590/S1415-65552000000300002
- ŞAHİN, F. ve CEMALOĞLU, N. (2019). Eğitim Yönetimi Alan Kitaplarında Geleneksel Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin İleri Sürülen İnanç İfadeleri: Doğruluk ve Haklılandırma Problemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 397-430.
- ŞAHİN, S. ve ARIKAN-ÇEPER, B. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) Etkililiği Üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 84-111.
- TAYLOR, F. W. (2016). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*. Ankara: Adres.
- TROTTIER, T., VAN Wart, M. ve WANG X. (2008). Examining The Nature And Significance Of Leadership İn Government Organizations. *Public Administration Review*, 68(2), 319-33.
- VALLI, L. ve BUESE, D. (2007). The Changing Roles Of Teachers İn An Era Of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558. doi: 10.3102/0002831207306859
- YEN, W. M. ve FERRARA, S. (1997). The Maryland School Performance Assessment Program: Performance Assessment With Psychometric Quality Suitable For High Stakes Usage. *Educational And Psychological Measurement*, 57(1), 60-84. doi: 10.1177/0013164497057001004
- YILDIRIM, N. (2008). Bir Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması: Tokat İli Çamağzı İlköğretim Okulu Örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 1-16.

Ek. Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği

Lütfen aşağıdaki performans alanlarındaki değerlendirmelerinizi şu an görev yaptığınız okulun şartlarını göz önüne alarak yapınız.

| | Hicbir zaman | Ara sıra | Bazen | Genellikle | Her zaman |
|---|--------------|----------|-------|------------|-----------|
| 1. Okulumuz öğrenci memnuniyetini sağlamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Okulumuz veli memnuniyetini sağlamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Okulumuzda öğrenciler yeterince iyi/etkili bir eğitim almaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Okulumuz sosyal/sportif faaliyetler açısından yeterlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Okulumuzun ailelerle/velilerle iletişim ve işbirliği güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Okulumuzda kurum içi iletişim güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Okulumuzda yönetici öğretmen ilişkileri güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Okulumuzda öğrenci öğretmen etkileşimi güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Okulumuzda öğretmenler arası iletişim güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Okulumuzda öğretmenler arası mesleki işbirliği/paylaşım güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Okulumuzun farklı tür ve düzeydeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Okulumuzun aynı türdeki diğer okullarla kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Okulumuzun diğer kurum ve kuruluşlarla (üniversite, fabrika, belediye, STK vb.) kurumsal iletişim ve işbirliği güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği yeterlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Okulumuz araç gereç bakımından yeterlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Okulumuzun teknolojik imkânları yeterlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Okulumuzun mesleki gelişim imkânları yeterlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, makale, bildiri vb.) bakımından güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Okulumuz öğretmenlerce yürütülen kültürel/sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Okulumuz öğrencilerce yürütülen bilimsel çalışmalar (bilimsel araştırma, proje, patent, kitap, bildiri vb.) bakımından güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Okulumuz öğrencilerce yürütülen sanatsal çalışmalar (dergi, kitap, tiyatro, konser, dinleti, sergi vb.) bakımından güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Okulumuz kurumsal proje (Kalkınma Ajansları, Ulusal Ajans, TÜBİTAK vb.) hazırlama bakımından güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Okulumuz öğrenci projeleri (MEB, TÜBİTAK vb.) bakımından güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Madde Dağılımı:

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| Öğrenci ve Veli Memnuniyeti: | 1,2,3,4,5,8. maddeler |
| İletişim ve İşbirliği: | 6,7,9,10,11,12,13. maddeler |
| Okulun İmkânları: | 14,15,16,17. maddeler |
| Bilimsel ve Kültürel Faaliyetler: | 18,19,20,21,22,23. maddeler |

Analiz Sonuçlarına göre Ölçekten Çıkarılan Maddeler:

Okulumuz/kurumumuz öğretmen memnuniyetini sağlamaktadır.
Okulumuz yenilikçi uygulamalara açıktır.
Okulumuz öğrencilerin akademik başarısı açısından güçlüdür.
Okulumuz öğrencilerin sınav başarısı açısından güçlüdür.

Not: Ölçek kaynak gösterilmek suretiyle yazardan izin almaksızın kullanılabilir.

ÇOCUKLAR İÇİN KENDİNİ TANIMLAMA ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI VE GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif YILMAZ¹, Nihal YILDIZ YILMAZ², Gizem TABARU ÖRNEK³

* Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 29-31 Mart 2018 tarihinde düzenlenen I. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim ABD, Yunus Emre Yerleşkesi/Karaman, elifyilmaz@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1364-6359.

2 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Yunus Emre Yerleşkesi/Karaman, nihalyildiz@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6840-1594.

3 Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Yunus Emre Yerleşkesi/Karaman, gizemtabaru@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4152-4324.

Geliş Tarihi: 16.10.2019 Kabul Tarihi: 13.10.2020

Öz: Araştırmada 6-9 yaş grubu ilkokul öğrencilerinin benlik algılarını değerlendirmek amacıyla Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından geliştirilen Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin (Self Description Questionnaire-Infants Testing) Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerli-güvenilir bir ölçme aracı olarak alan yazına kazandırmak amaçlanmaktadır. Genel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karaman'da öğrenim gören 2. ve 3. sınıf 6-9 yaş grubu 417 öğrenciden oluşmaktadır. Altmış dört maddeden ve 8 alt boyuttan oluşan Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin dilsel eşdeğerliği sağlanmış; geçerlik analizlerinde kapsam geçerliği için uzman görüşü; yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve dış ölçüt geçerliği test edilmiştir. Güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, madde test toplam korelasyon katsayıları, test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmış ve madde ayırt ediciliği için alt-üst %27'lik grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Tüm analizler sonucunda Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin 6-9 yaş grubu çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: kendini tanımlama, benlik algısı, geçerlik, güvenilirlik

THE TURKISH ADAPTATION, VALIDITY-RELIABILITY STUDY OF SELF DESCRIPTION QUESTIONNAIRE-INFANTS TESTING

Abstract:

The study aims to analyze the validity and reliability of the Self-Description Questionnaire-Infants Testing (SDQ-I) developed by Marsh, Craven and Debus (1991) in order to evaluate the self-concept of 6-9 age groups. The participants of the study, designed in survey model, consisted of 2nd and 3rd grade 417 students, 6-9 age groups in 2017-2018 academic year in Karaman. Validity of the SDQ-I, consists of sixty-four items and 8 sub-scales, is investigated according to the content validity (through expert opinion and item analysis) and the construct validity (through confirmatory factor analysis and constructive validity). Reliability of the test is investigated according to the internal consistency (Cronbach's Alpha); calculating item test total correlation coefficients, testing and re-testing intermittently. The up-down 27% group comparisons are used to determine the discrimination of the items. After the analysis, it was found that the SDQ-I is a valid and reliable instrument for the children aged 6-9 years.

Keywords: self-description, self-concept, validity, reliability

Giriş

İnsanın yaşadığı tüm deneyimleri ve bu deneyimlerine yönelik olumlu ve olumsuz değerleri, benlik olarak tanımlanmaktadır (DeMoulin, 2000). Kişinin kendi kendisini yorumlaması olarak da ifade edilen benlik kavramı düşünürler, politikacılar, tarih araştırmacıları ve günümüzde ise çoğunlukla psikolog ve eğitimciler için ilgi çekici bir kavram olmuştur (Hattie, 2014). Farklı disiplinlerde incelenen bu kavramın tanımına ilişkin fikir birliğine varılamamasına ek olarak bu kavram için "kendilik algısı", "benlik algısı", "benlik tasarımı", "benlik imajı", "öz kavramı" gibi kavramsal adlandırılmasına yönelik tartışmalar da devam etmektedir. Marsh (1990) bu kavramsal sorunların, benlik kavramının önemine ve popülaritesine rağmen, 1980'li yıllardan önce yapılan araştırmalarda kuramsal temellerinin açıklanmaması ve çoğunlukla benliğin herkes tarafından bilindiğine yönelik yanılgılarından kaynaklandığını öne sürmektedir. Marsh (1990) benlik kavramına yönelik yaptığı eleştirilerde Shavelson, Hubner ve Stantan (1976) tarafından yapılan araştırmayı hariç tutmaktadır. Söz konusu araştırmada benliğin organize, çok yönlü, hiyerarşik, istikrarlı, gelişimsel, değerlendirici ve değiştirilebilir olmak üzere yedi temel özelliği olduğu ifade edilmektedir ve hiyerarşik olma özelliği, benlik kavramına ilişkin yapılan sınıflandırma ile açıklanmaktadır.

Bu sınıflandırmaya göre genel benlik kavramı akademik ve akademik olmayan benlik olarak ikiye ayrılmaktadır ve akademik olmayan benlik kavramı sosyal benlik, duygusal benlik ve fiziksel benlik olmak üzere üç alt alandan oluşmaktadır (Shavelson, Hubner ve Stantan, 1976). Araştırma, benlik ile ilgili yapılan çalışmaların temeli niteliğindedir ancak benliğin gelişimsel yönü kuramcılar tarafından da ele alınmıştır.

Sigmund Freud'un öncülüğünde ortaya çıkan Psikoanalitik Kurama göre bireyin benliği, alt benlik olan id, üst benlik olan süper ego ve benlik olan ego olmak üzere üç temel yapıdan oluşmaktadır (Lapsley ve Stey, 2011; Santrock, 2015). Freud doğuştan gelen dürtü ve içgüdüleri temsil eden alt benliğin hayatı belirlediğini ve davranışların bu dürtüleri tatmin etmek amacıyla sergilendiğini varsaymaktadır (Henderson ve Thompson, 2011). Dürtülerin tatmini isetoplumsal kabul görebilecek yollarla gerçekleştirilmektedir (Miller, 2011). Psikoanalitik kuramdan etkilenen Erikson, kişilik gelişiminde biyolojik faktörlerin yanı sıra toplumsal faktörlerin rolüne de vurgu yaparak geliştirdiği Psikososyal Kuramda (Can, 2015), olumlu bir benlik algısı ile kimlik duygusu oluşturma ve bunu koruma yaşamın temel amacı olarak görülmektedir (Burger, 2016). Carl Rogers (1962) ise geliştirdiği Benlik Kuramında insanın doğduğu andan itibaren kendini gerçekleştirmek, ihtiyaçlarını karşılamak ve iyiyi aramak için bir sisteme sahip olduğunu belirtmiştir. Bireylerin kendini gerçekleştirme sürecinde, fark ettikleri ve algıladıkları kişi benlik algısını oluşturmaktadır (Rogers, 1995). Buna göre benliğin; benlik algısı, ideal benlik ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin ürünü olarak şekillendiği ifade edilmektedir (Dündar, 2010).

Gelişim kuramcılarının biri olan Piaget'e göre, bireyde öznel benliğin gelişimi nesne sürekliliğinin kazanıldığı 9 ile 12 aylar arasında gerçekleşmektedir. Bebek, görmediği zamanlarda da anne-babasının ve kendisinin var olduğunu, bir devamlılığının olduğunu fark etmeye başlar (Bee ve Boyd, 2009). Bu edinim, bireydeki benlik algısı gelişiminin en ilkel dönemi olarak görülebilir. Ancak benlik algısının doğuştan gelen bir özellik olmadığı, yaşla ve sosyal-fiziksel çevre içerisinde zamanla oluştuğu kabul gören bir kanıdır (DeMoulin, 2000). Bireylerin çocukluk dönemlerinde başta ebeveynleri olmak üzere sosyal etkileşim yoluyla kendilerine yapılan etiketleme ve değerlendirmeleri kabul ettikleri ve bu etiketlerin çocuğun benlik kavramını oluşturduğu belirtilmektedir (Meadows, 2001). Çocukluk dönemi benlik kavramının gelişiminde önemli bir yere sahip olsa da diğer insanlarla kurulan etkileşimden ya da kişinin kendi duygu ve düşüncelerinden doğan benlik kavramı, yaşam boyu gelişimini sürdürmektedir. Benlik gelişiminin disiplin ve sevgi aracılığı ile anne-babadan, uygun davranış gösterme baskısıyla akranlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantısından ve daha birçok faktörden etkilendiği söylenebilir (Gander ve Gardiner, 2015).

Alan yazında bireyin kişilik gelişiminde önemli bir yeri olan benlik kavramına ilişkin olarak okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar kullanılan pek çok ölçme aracına rastlamak mümkündür. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak Dr. Donald DeMoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında geliştirilen DeMoulin Çocuklar İçin

Benlik Algısı Ölçeği, çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan ve tanı koyan bir ölçme aracıdır. Öncelikle altı yaş grubu çocuklara yönelik Kuru-Turaşlı (2006) tarafından doktora tez çalışmasında yapılan Türkçe uyarlamasının ardından uyarlanan ölçek üzerinde Zembat, Kuru-Turaşlı, Güven, Sezer, Akşin, Yılmaz ve Bayındır (2015) tarafından 36-72 aylık çocuklara yönelik geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yetişkinlere yönelik Rosenberg (1963) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) ve Tuğrul (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra Coopersmith (1986) tarafından geliştirilen Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri, bireyin özsaygısını değerlendirmek için tasarlanmış ve Turan ile Tufan (1987) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin yetişkin formunun yanı sıra 57 madden oluşan çocuk formu Güçray (1989) tarafından 9-11 yaş grubu çocuklara yönelik olarak Türkçeye uyarlanmış ve ülkemizde kullanılan ölçme araçlarından biri olmuştur.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin yanı sıra alan yazında ilkokul grubundaki çocukların benlik algılarını değerlendirmek için Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilen, Çataklı ve Öner (1986) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği"nin kullanıldığı görülmektedir. Çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlayan ölçek, "davranış", "zekâ/okul durumu", "fiziksel görünüm", "kaygı", "popülerite" ve "mutluluk" alt ölçeklerinden oluşmaktadır (Öner, 2008). Ancak bu ölçme aracı 9-10 yaştan itibaren kullanılabilir. Dolayısıyla benlik kavramını değerlendirmek amacıyla ilkokulun ilk iki yılını kapsayan 6-8 yaş grubuna yönelik ülkemizde kullanılabilecek ölçme aracına gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında 6-9 yaş grubu ilkokul (1. ve 2. sınıf) öğrencilerinin benlik algılarını değerlendirmek amacıyla Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından geliştirilen Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin (Self Description Questionnaire-Infants Testing) Türkçe uyarlaması yapılarak yurt içi alan yazına geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu ölçme aracı Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından 5-8 yaş grubuna yönelik olarak geliştirilmiş ancak ölçme aracının geliştirildiği İngiltere'de ilkokul 1-3. sınıf aralığını kapsadığından Türkçe uyarlaması yapılırken sınıf düzeyi temel alınarak yaş grubu 6-9 yaş olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin benlik algılarını değerlendirmeye yönelik Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından geliştirilen Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin 6-9 yaş grubu çocuklar için Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapıldığı araştırma genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen tarama deseni, evren içinden seçilen örneklem grubu ile yürütülen çalışmalar aracılığıyla evrene ilişkin eğilim, tutum ya da görüşlerin nicel veya nümerik

olarak betimlenmesini sağlayan bir modeldir (Creswell, 2016). Bu araştırmada çalışma grubundan elde edilen verilerle Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin geçerlik-güvenirliğinin ülkemizdeki 6-9 yaş grubu ilkököl çağındaki çocuklar bağlamında test edilmesi hedeflenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezindeki ilkokulların 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören 6-9 yaş grubu 417 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 204'ü (%49) kız, 213'ü (%51) erkektir. Ayrıca öğrencilerin 202'si (%48,4) 2. sınıf ve 215'i (%51,6) 3. sınıf öğrencisidir.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği için örneklem veya çalışma grubu sayısı belirlenirken araştırmacılar görüş birliğine varamamakla birlikte ölçekteki madde sayısının çalışma grubunun belirlenmesinde bir faktör olarak kullanıldığı görülmektedir. Buna göre Stevens (2006: akt. Erkuş, 2014) madde başına 5-20 kişinin uygun olduğunu, Tavşancıl (2002) ise madde sayısının 5-10 katının yeterli olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle altmış dört maddeden oluşan Çocuklar için Kendini Tanılama Ölçeği'nin geçerlik-güvenirliğinde madde sayısının beş katı olan 320 sayısı taban olarak belirlenmiş ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 6-9 yaş grubu 417 çocuk dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Türkçe uyarlaması yapılması amaçlanan Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği ve ölçeğin dış ölçüt geçerliğinin test edilmesi amacıyla Piers-Harris' in Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği kullanılmıştır.

Çocuklar için Kendini Tanılama Ölçeği: Çocuklar için Kendini Tanılama Ölçeği (Self-Description Questionnaire-Infants Testing – SDQ-I), Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak 1988 yılında Marsh (1990) tarafından ergenlere yönelik olarak geliştirilmiş ve ardından küçük yaş grubundaki çocukların benlik algılarını değerlendirmek amacıyla 5-8 yaş grubuna uyarlanmıştır. Altmış dört maddeden oluşan ölçek, fiziksel beceriler, fiziksel görünüş, akran, ebeveyn, matematik, okuma, okul ve genel benlik algısı olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, çocuklara birebir ifade edilerek alınan cevaplar "Hiçbir zaman hayır (1)", "Bezen hayır (2)", "Çocuk cümleyi anladı ama evet ya da hayır demedi (3)", "Bazen evet (4)", "Her zaman evet (5)" şeklinde puanlanmaktadır. 'Çocuklar için Kendini Tanılama Ölçeği'nde (ÇKTÖ) ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek çocuklara bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Bu araştırmada okuma-yazma konusunda sorun yaşadığı saptanan öğrencilere bireysel olarak uygulama yapılırken genelde grup olarak değerlendirme yapılmıştır.

Orijinal ölçekte Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından yapılan analizler sonucunda her yaş grubu ve toplam örneklem için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının

.72 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği için Marsh (1990) tarafından ergenlere yönelik geliştirilen ölçekteki faktör yapılarına uygun olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sekiz alt faktörlü model doğrulanmıştır (Marsh, Craven ve Debus,1991).

Piers-Harris'in Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği: Piers-Harris (1964) tarafından geliştirilen, Öner (1996) ve Çataklı (1985) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. "Evet" ya da "Hayır" şeklinde yanıtlanan ölçek 80 maddeden oluşmakta ve "Davranış", "Zekâ/Okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Popülarite" ve "Mutluluk" alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik kavramını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formun güvenilirlik katsayıları alt ölçeklere göre .81 ile .89 arasında değişmektedir (Öner, 1996).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 23.0 ile Lisrel 8.8 paket programları kullanılmıştır. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması için öncelikle dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizlerinde kapsam geçerliği için uzman görüşü; yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi ve dış ölçüt geçerliğini test etmek için benzer beceriyi değerlendiren testle denkliği sınanmıştır. Dış ölçüt geçerliğinin test edilmesi amacıyla Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği 50 öğrenciye uygulanarak, puan ortalamaları Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla toplam ve her bir alt faktör için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı saptanmıştır. Ölçeğin madde geçerliğini test etmek için ise madde test toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Testin farklı zamanlarda tutarlı ölçümünün tespit edilmesi için Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği, 42 öğrenciden oluşan bir gruba esas uygulamadan üç hafta sonra tekrar uygulanarak korelasyon katsayısı bulunmuştur. Ayrıca maddelerin ayırt ediciliklerini hesaplayabilmek için de alt-üst %27'lik grup karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Dilsel Eşdeğerlik

Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Türkçeye çevirisi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçme aracının Türkçeye uyarlanması ve araştırmada kullanımı için sorumlu yazar Herbert W. Marsh'den gerekli izinler e-posta aracılığıyla alınmıştır. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin çeviri sürecinde dil eşdeğerliği için İngilizce ve Türkçe dillerini

iyi derecede bilen ve çeviri alanında uzman bir kişi tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Ardından Türkçeden İngilizceye çevrilen formun üç dil uzmanı tarafından uyumu incelenmiştir. Elde edilen çeviri formları değerlendirilerek ölçeğe ilişkin taslak form oluşturulmuştur. Söz konusu taslak form iki dil uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Çeviriler incelendiğinde, iki ölçeğe ait Türkçe formlar ile İngilizce formların birbirini karşıladığı görülmüştür. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kapsam Geçerliği

Ölçeğin uyarlanması aşamasında, dil, anlatım, anlaşılabilirlik, açıklık ve biçim yönünden geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda, taslak ölçek formunda yer alan her bir maddenin yanına “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltilmeli” ifadeleri eklenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Çocuk Gelişimi, Sınıf Eğitimi alanlarında doktora yapmış toplam 10 alan uzmanının görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Bu işlem için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe'e (1975) göre her bir madde için uzman görüşü toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranınının 1 eksiği ile elde edilir. Bu kapsamda ölçekte yer alan maddeler için kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Uzman görüşünden elde edilen kapsam geçerlik oranları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kapsam Geçerlik Oranı

| Maddeler | Uygun | Uygun Değil | Düzeltilmeli | KGO | Maddeler | Uygun | Uygun Değil | Düzeltilmeli | KGO |
|----------|-------|-------------|--------------|-----|----------|-------|-------------|--------------|-----|
| M1 | 10 | 0 | 0 | 1 | M33 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M2 | 10 | 0 | 0 | 1 | M34 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M3 | 10 | 0 | 0 | 1 | M35 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M4 | 10 | 0 | 0 | 1 | M36 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M5 | 10 | 0 | 0 | 1 | M37 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M6 | 10 | 0 | 0 | 1 | M38 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M7 | 10 | 0 | 0 | 1 | M39 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M8 | 9 | 0 | 1 | 0,8 | M40 | 9 | 0 | 1 | 0,8 |
| M9 | 10 | 0 | 0 | 1 | M41 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M10 | 10 | 0 | 0 | 1 | M42 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M11 | 10 | 0 | 0 | 1 | M43 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M12 | 10 | 0 | 0 | 1 | M44 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M13 | 10 | 0 | 0 | 1 | M45 | 10 | 0 | 0 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|-----|-----|----|---|---|-----|
| M14 | 10 | 0 | 0 | 1 | M46 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M15 | 10 | 0 | 0 | 1 | M47 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M16 | 10 | 0 | 0 | 1 | M48 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M17 | 10 | 0 | 0 | 1 | M49 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M18 | 10 | 0 | 0 | 1 | M50 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M19 | 10 | 0 | 0 | 1 | M51 | 9 | 0 | 1 | 0,8 |
| M20 | 10 | 0 | 0 | 1 | M52 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M21 | 10 | 0 | 0 | 1 | M53 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M22 | 10 | 0 | 0 | 1 | M54 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M23 | 10 | 0 | 0 | 1 | M55 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M24 | 10 | 0 | 0 | 1 | M56 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M25 | 9 | 1 | 0 | 0,8 | M57 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M26 | 10 | 0 | 0 | 1 | M58 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M27 | 10 | 0 | 0 | 1 | M59 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M28 | 9 | 0 | 1 | 0,8 | M60 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M29 | 10 | 0 | 0 | 1 | M61 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M30 | 10 | 0 | 0 | 1 | M62 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M31 | 10 | 0 | 0 | 1 | M63 | 10 | 0 | 0 | 1 |
| M32 | 10 | 0 | 0 | 1 | M64 | 10 | 0 | 0 | 1 |

Uzman Sayısı= 10

Kapsam Geçerlik Ölçütü= 0,62

Kapsam Geçerlik İndeksi= 0,984

Tablo 1 incelendiğinde, Lawshe (1975)'e göre 10 uzman sayısına dayalı olarak kapsam geçerlik ölçütü olan .62'nin altında hiçbir madde bulunmadığı için ölçekten madde çıkarılmamıştır. Yapılan işlemler doğrultusunda ölçeğin istatistiksel olarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçek formu 64 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin anlaşılabilirliği ve uygulama süreci hakkında bilgi edinmek amacıyla 2. ve 3. sınıf öğrencisi 30 çocuk üzerinde pilot uygulamalar yapılmış ve uygulama sonunda ölçek üzerinde herhangi değişiklik yapılmamıştır.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin uygulaması için 6-9 yaş grubu ilkokul öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulama neticesinde 417 çocuğa ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), faktör analizi yapabilmek için 200 gözlemlenilen bir örneklem büyüklüğünün gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple 417 katılımcının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA yapmadan önce veri grubunun bazı varsayımları sağlaması gerekmektedir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde bu varsayımlar test edilmiştir. Veriler incelendiğinde kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple kayıp veri ile ilgili bir işlem yapılmamıştır. Veri seti ayıklama sürecinde, her bir madde için z değeri hesaplanmış ve tüm gözlemlerin ± 3 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Veri setinin tek değişkenli normallik varsayımları için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ait veri seti için çarpıklık katsayısı $-.821$ ve basıklık değeri $.436$ olarak hesaplanmıştır.

Veri setinin çok değişkenli uç değerlerinin tespit edilmesi için Mahalonobis değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değer kıkare tablosunda $.001$ olasılıktan düşük olup olmadığı incelenmiş ve $.001$ 'den küçük katılımcı olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla veri setinden katılımcı çıkarılmamıştır.

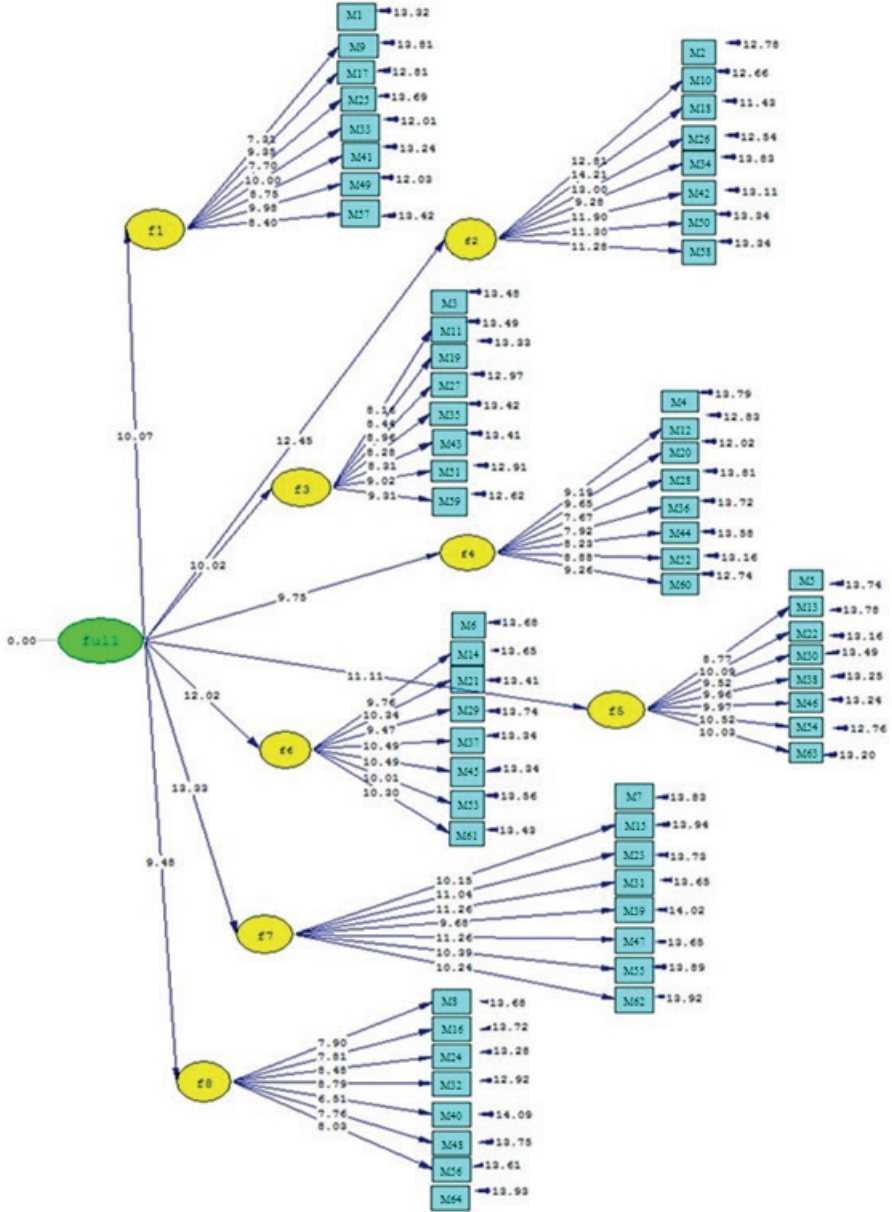
Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği veri setinin gerekli varsayımları sağladığı tespit edilmiş ve yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. Modelin DFA'da uyumlu olup olmadığını değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum iyiliği indeksleri kullanılmaktadır. Çalışma kapsamında Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Incremental Fit Index (IFI) uyum indeksleri incelenmiş elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri ve Referanslar

| Uyum İyiliği İndeksleri | Elde Edilen Değer | Kriter |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| RMSEA | 0.065 | $X \leq 0.08$ |
| NFI | 0.93 | $X \geq 0.90$ |
| NNFI | 0.96 | $X \geq 0.90$ |
| CFI | 0.96 | $0 \leq X \leq 1$ |
| GFI | 0.71 | $0 \leq X \leq 1$ |
| IFI | 0.96 | $X \geq 0.90$ |

Tablo 2'de doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin uygun aralıklarda olduğu görülmektedir. RMSEA değeri 0.065 olarak bulunmuştur. Yürütülen DFA analizinde CFI= $.96$; IFI= $.96$; GFI= $.71$, NNFI= $.96$ bulunmuştur. Ayrıca her bir maddeye ilişkin parametre değerlerinin anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t değerlerinin hiçbir madde için 1.96 'dan küçük olmadığı saptanmıştır. DFA sonucu ortaya çıkan modelin son hali, ölçeğin aslındaki gibi 64 madde 8 alt boyuttan oluşmaktadır.

Chi-Square=5395.92, df=1944, P-value=0.00000, RMSEA=0.065



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Sonuç olarak, DFA ile elde edilen modelin kuramsal modelle iyi düzeyde uyumlu olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı belirlenmiştir. Şekil 1’de doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı sunulmuştur. Şekil 1’de Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği’ne ilişkin path diyagramında ki-kare derecesinin $\chi^2= 5395.93$, serbestlik derecesinin $sd= 1944$ olduğu, buna göre χ^2/sd oranının $5395.93/1944= 2.77$ ($p< .05$) olduğu belirlenmiştir.

Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği’nin yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizine ek olarak ilgili test/ölçek ile dış testler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulandığı 50 öğrenciye dış ölçüt geçerliliğini test etmek için Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği uygulanmıştır. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği ile Piers Harris Öz Kavram Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği ile Öz Kavram Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon

| Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği | | Piers Harris Öz Kavram Ölçeği | | | | | |
|--|---|-------------------------------|---------------------|------------------|-------|----------|------------|
| | | Davranış ve uyuma | Zeka ve okul durumu | Fiziksel görünüm | Kaygı | Mutluluk | Popülarite |
| Fiziksel beceriler | r | .241 | .265 | .249 | .255 | .262 | .168 |
| | p | .092 | .063 | .081 | .074 | .066 | .244 |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Fiziksel görünüş | r | .421 | .247 | .571 | .222 | .323 | .433 |
| | p | .002* | .083 | .000* | .121 | .022* | .002* |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Akran | r | .138 | -.075 | .242 | .035 | .076 | .186 |
| | p | .340 | .604 | .090 | .811 | .599 | .196 |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Ebeveyn | r | .269 | .319 | .415 | .097 | .312 | .339 |
| | p | .059 | .024* | .003* | .502 | .027* | .016* |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Matematik | r | .320 | .495 | -.025 | .215 | .147 | .294 |
| | p | .023* | .000* | .864 | .134 | .307 | .038* |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Okuma | r | .518 | .669 | .447 | .384 | .534 | .564 |
| | p | .000* | .000* | .001* | .006* | .000* | .000* |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Okul | r | .539 | .582 | .308 | .372 | .439 | .489 |
| | p | .000* | .000* | .029* | .008* | .001* | .000* |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| Genel benlik algısı | r | .087 | .255 | .407 | .020 | .275 | .280 |
| | p | .548 | .074 | .003* | .891 | .053 | .049* |
| | n | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |

Tablo 3 incelendiğinde Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği’nin Fiziksel beceriler ve Akran alt boyutları dışındaki tüm alt boyutları ile Piers Harris Öz Kavram Ölçeği’nin farklı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin dış ölçüt geçerliğini sağladığını ve yapı geçerliğini desteklediğini göstermektedir.

Güvenirlğe ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlğini belirleyebilmek için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Bir ölçme aracının güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için «aynı anda» ve «farklı zamanda» elde edilen puanların tutarlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanmıştır. Ayrıca aynı anda alınan cevapların tutarlılığı madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde test toplam korelasyon değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Madde Test Toplam Korelasyonları ve İç Tutarlılık Katsayıları

| Faktör | Maddeler | Madde Test Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha | Faktör | Maddeler | Madde Test Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha |
|---|----------|-------------------------------|----------------|---------------------|----------|-------------------------------|----------------|
| Fiziksel Beceriler | M1 | .28 | .70 | Matematik | M5 | .40 | .83 |
| | M9 | .39 | | | M13 | .40 | |
| | M17 | .31 | | | M22 | .37 | |
| | M25 | .25 | | | M30 | .34 | |
| | M33 | .43 | | | M38 | .44 | |
| | M41 | .46 | | | M46 | .48 | |
| | M49 | .46 | | | M54 | .41 | |
| M57 | .31 | M63 | .54 | | | | |
| Fiziksel Görünüş | M2 | .22 | .81 | Okuma | M6 | .38 | .82 |
| | M10 | .43 | | | M14 | .47 | |
| | M18 | .37 | | | M21 | .34 | |
| | M26 | .30 | | | M29 | .37 | |
| | M34 | .41 | | | M37 | .44 | |
| | M42 | .39 | | | M45 | .42 | |
| | M50 | .43 | | | M53 | .54 | |
| M58 | .37 | M61 | .53 | | | | |
| Akran | M3 | .38 | .72 | Okul | M7 | .42 | .75 |
| | M11 | .49 | | | M15 | .47 | |
| | M19 | .38 | | | M23 | .44 | |
| | M27 | .39 | | | M31 | .35 | |
| | M35 | .46 | | | M39 | .51 | |
| | M43 | .46 | | | M47 | .44 | |
| | M51 | .45 | | | M55 | .50 | |
| M59 | .40 | M62 | .41 | | | | |
| Ebeveyn | M4 | .38 | .64 | Genel Benlik Algısı | M8 | .33 | .64 |
| | M12 | .44 | | | M16 | .43 | |
| | M20 | .47 | | | M24 | .45 | |
| | M28 | .33 | | | M32 | .42 | |
| | M36 | .46 | | | M40 | .48 | |
| | M44 | .40 | | | M48 | .41 | |
| | M52 | .57 | | | M56 | .42 | |
| M60 | .27 | M64 | .36 | | | | |
| Toplam Cronbach Alpha Değeri=.93 | | | | | | | |

Tablo 4'te görüldüğü üzere, iç tutarlılık katsayıları ölçeğin alt boyutlarında sırasıyla .70, .81, .72, .64, .83, .82, .75 ve .64 olarak, ölçeğin tamamı için ise .93 olarak bulunmuştur. Tablo incelendiğinde ölçek maddelerinin madde test toplam korelasyon değerleri fiziksel beceriler alt boyutu için .28 ve .46 değerleri arasında, fiziksel görünüş alt boyutunda .22 ve .43 arasında, akran alt boyutunda .38 ve .50 arasında, ebeveyn alt boyutunda .27 ve .47 arasında, matematik alt boyutunda .34 ve .54 arasında, okuma alt boyutunda .34 ve .54 arasında, okul alt boyutunda .35 ve .51 ve genel benlik algısı alt boyutu için ise .33 ve .48 değerleri arasında değişmektedir.

Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin güvenilirliğini test etmek için yapılan iç tutarlık analizine ek olarak farklı zamanlarda alınan cevapların tutarlığı için test-tekerrar test analizi yapılmıştır. Test-tekerrar test için 42 öğrenciye ölçek üç hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Yapılan test-tekerrar test analizi sonuçları Tablo 5 sunulmuştur.

Tablo 5. Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Test-Tekerrar Test Katsayıları

| | | Fiziksel beceriler | Fiziksel görünüş | Akran | Ebeveyn | Matematik | Okuma | Okul | Genel benlik algısı |
|---------------------|---|--------------------|------------------|-------|---------|-----------|-------|-------|---------------------|
| Fiziksel beceriler | r | ,798 | ,088 | ,194 | ,081 | ,403 | -,142 | ,121 | ,165 |
| | p | ,000* | ,577 | ,218 | ,609 | ,008* | ,369 | ,445 | ,298 |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Fiziksel görünüş | r | ,173 | ,640 | ,309 | ,321 | ,121 | ,253 | ,355 | ,236 |
| | p | ,272 | ,000* | ,046* | ,038* | ,445 | ,106 | ,021* | ,133 |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Akran | r | ,188 | ,228 | ,432 | ,241 | ,273 | ,119 | ,387 | ,365 |
| | p | ,234 | ,146 | ,004* | ,124 | ,080 | ,451 | ,011* | ,017* |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Ebeveyn | r | ,157 | ,172 | ,265 | ,574 | ,313 | ,207 | ,354 | ,216 |
| | p | ,321 | ,275 | ,090 | ,000* | ,043* | ,187 | ,022* | ,170 |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Matematik | r | ,139 | ,096 | ,116 | ,336 | ,625 | -,026 | ,388 | ,101 |
| | p | ,381 | ,544 | ,464 | ,030* | ,000* | ,870 | ,011* | ,523 |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Okuma | r | -,059 | ,363 | ,405 | ,277 | ,149 | ,652 | ,541 | ,131 |
| | p | ,708 | ,018* | ,008* | ,076 | ,345 | ,000* | ,000* | ,407 |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Okul | r | -,171 | ,272 | ,403 | ,347 | ,317 | ,398 | ,627 | ,192 |
| | p | ,279 | ,081 | ,008* | ,024* | ,041* | ,009* | ,000* | ,222 |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| Genel benlik algısı | r | ,108 | ,197 | ,315 | ,146 | ,165 | -,014 | ,266 | ,523 |
| | p | ,497 | ,212 | ,042* | ,356 | ,297 | ,931 | ,089 | ,000* |
| | n | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |

Tablo 5'te test-tekerrar test sonuçları, Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin farklı zamanlarda elde edilen ölçümler ile tutarlı olduğunu ve aradan zaman geçse de önce-sonra yapılan ölçümlerin birbirini doğruladığını göstermiştir. Bir başka ifade ile ölçeğin test-tekerrar test güvenilirliği yeterli bulunmuştur. Dolayısıyla Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ölçeği oluşturan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin belirlenmesinde ölçeği oluşturan her bir madde için en yüksek puan alan %27'lik (n=113) dilim ile en düşük puan alan %27'lik dilim (n=113) t testi ile karşılaştırılmıştır. Üst %27 ve alt %27'lik gruplar için belirlenen t değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Madde Ayırt Ediciliği Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar için t Değerleri

| Madde | Grup | n | \bar{X} | Ss | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----------|-----|-----------|------|---------|-----|-------|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|------|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|------|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|--------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|------|--------|-----|-------|----------|-----|------|-----|-----|----------|-----|------|
| M1 | Alt % 27 | 113 | 4,38 | 1,17 | -4,592 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,42 | | | | M2 | Alt % 27 | 113 | 3,86 | 1,17 | -8,667 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M3 | Alt % 27 | 113 | 4,19 | 1,22 | -5,699 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,450 | M4 | Alt % 27 | 113 | 4,09 | 1,17 | -6,063 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,51 | M5 | Alt % 27 | 113 | 3,58 | 1,39 | -9,113 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,42 | M6 | Alt % 27 | 113 | 3,73 | 1,28 | -8,772 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,42 | M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 |
| M2 | Alt % 27 | 113 | 3,86 | 1,17 | -8,667 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | | | | M3 | Alt % 27 | 113 | 4,19 | 1,22 | -5,699 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,450 | M4 | Alt % 27 | 113 | 4,09 | 1,17 | -6,063 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,51 | M5 | Alt % 27 | 113 | 3,58 | 1,39 | -9,113 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,42 | M6 | Alt % 27 | 113 | 3,73 | 1,28 | -8,772 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,42 | M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | |
| M3 | Alt % 27 | 113 | 4,19 | 1,22 | -5,699 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,450 | | | | M4 | Alt % 27 | 113 | 4,09 | 1,17 | -6,063 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,51 | M5 | Alt % 27 | 113 | 3,58 | 1,39 | -9,113 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,42 | M6 | Alt % 27 | 113 | 3,73 | 1,28 | -8,772 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,42 | M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M4 | Alt % 27 | 113 | 4,09 | 1,17 | -6,063 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,51 | | | | M5 | Alt % 27 | 113 | 3,58 | 1,39 | -9,113 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,42 | M6 | Alt % 27 | 113 | 3,73 | 1,28 | -8,772 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,42 | M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M5 | Alt % 27 | 113 | 3,58 | 1,39 | -9,113 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,42 | | | | M6 | Alt % 27 | 113 | 3,73 | 1,28 | -8,772 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,42 | M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M6 | Alt % 27 | 113 | 3,73 | 1,28 | -8,772 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,42 | | | | M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M7 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,17 | -10,913 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,94 | ,29 | | | | M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M8 | Alt % 27 | 113 | 3,83 | 1,25 | -6,602 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,69 | ,58 | | | | M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M9 | Alt % 27 | 113 | 4,15 | 1,31 | -4,645 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,80 | ,66 | | | | M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M10 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,26 | -8,006 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | | | | M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M11 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -9,048 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,84 | | | | M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M12 | Alt % 27 | 113 | 4,61 | ,93 | -3,891 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | | | | M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M13 | Alt % 27 | 113 | 3,54 | 1,42 | -8,922 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,54 | | | | M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M14 | Alt % 27 | 113 | 4,10 | 1,22 | -6,420 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,88 | ,41 | | | | M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M15 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,38 | -7,962 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,50 | | | | M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M16 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,17 | -5,903 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,40 | | | | M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M17 | Alt % 27 | 113 | 4,20 | 1,29 | -6,144 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | | | | M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M18 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,27 | -10,668 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,46 | | | | M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M19 | Alt % 27 | 113 | 3,90 | 1,21 | -7,162 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,45 | | | | M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M20 | Alt % 27 | 113 | 4,54 | ,97 | -4,425 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,96 | ,22 | | | | M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M21 | Alt % 27 | 113 | 3,77 | 1,24 | -9,286 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | | | | M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M22 | Alt % 27 | 113 | 3,76 | 1,26 | -9,621 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | | | | M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M23 | Alt % 27 | 113 | 4,00 | 1,09 | -8,725 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,93 | ,27 | | | | M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M24 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,32 | -7,820 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,77 | ,63 | | | | M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M25 | Alt % 27 | 113 | 2,91 | 1,48 | -9,219 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,46 | ,99 | | | | M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M26 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,28 | -10,501 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,51 | | | | M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M27 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,29 | -11,363 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | | | | M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M28 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,39 | -6,690 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,51 | | | | M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M29 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,51 | -8,733 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,79 | ,64 | | | | M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M30 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,41 | -8,456 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,57 | | | | M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M31 | Alt % 27 | 113 | 3,28 | 1,30 | -11,971 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,40 | | | | M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M32 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,46 | -6,865 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,32 | ,98 | | | | M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M33 | Alt % 27 | 113 | 3,84 | 1,40 | -7,883 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,38 | | | | M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M34 | Alt % 27 | 113 | 3,24 | 1,26 | -9,642 | 224 | ,000* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|----------|-----|------|------|---------|-----|-------|
| | Üst % 27 | 113 | 4,59 | ,77 | | | |
| M35 | Alt % 27 | 113 | 3,27 | 1,26 | -8,676 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,49 | ,79 | | | |
| M36 | Alt % 27 | 113 | 3,79 | 1,40 | -7,293 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,52 | | | |
| M37 | Alt % 27 | 113 | 3,92 | 1,36 | -7,604 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,29 | | | |
| M38 | Alt % 27 | 113 | 3,63 | 1,36 | -9,554 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | | | |
| M39 | Alt % 27 | 113 | 3,59 | 1,39 | -9,053 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,84 | ,43 | | | |
| M40 | Alt % 27 | 113 | 3,56 | 1,20 | -10,921 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,40 | | | |
| M41 | Alt % 27 | 113 | 3,48 | 1,40 | -7,392 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,56 | ,65 | | | |
| M42 | Alt % 27 | 113 | 3,46 | 1,33 | -10,577 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,86 | ,45 | | | |
| M43 | Alt % 27 | 113 | 3,18 | 1,25 | -8,811 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,45 | ,87 | | | |
| M44 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,31 | -7,132 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,89 | ,55 | | | |
| M45 | Alt % 27 | 113 | 3,64 | 1,28 | -8,881 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,81 | ,55 | | | |
| M46 | Alt % 27 | 113 | 3,93 | 1,37 | -6,671 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,86 | ,54 | | | |
| M47 | Alt % 27 | 113 | 3,51 | 1,25 | -11,395 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,90 | ,32 | | | |
| M48 | Alt % 27 | 113 | 3,23 | 1,21 | -11,513 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,72 | ,63 | | | |
| M49 | Alt % 27 | 113 | 3,44 | 1,46 | -9,377 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,53 | | | |
| M50 | Alt % 27 | 113 | 3,12 | 1,17 | -11,398 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,58 | ,69 | | | |
| M51 | Alt % 27 | 113 | 3,30 | 1,25 | -11,172 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,76 | ,59 | | | |
| M52 | Alt % 27 | 113 | 4,32 | 1,15 | -5,380 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,29 | | | |
| M53 | Alt % 27 | 113 | 3,64 | 1,38 | -9,534 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,92 | ,30 | | | |
| M54 | Alt % 27 | 113 | 3,67 | 1,34 | -8,477 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,549 | | | |
| M55 | Alt % 27 | 113 | 3,20 | 1,26 | -11,656 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,73 | ,59 | | | |
| M56 | Alt % 27 | 113 | 3,33 | 1,24 | -9,078 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,59 | ,78 | | | |
| M57 | Alt % 27 | 113 | 3,38 | 1,48 | -7,705 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,62 | ,84 | | | |
| M58 | Alt % 27 | 113 | 3,69 | 1,36 | -9,219 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,31 | | | |
| M59 | Alt % 27 | 113 | 3,35 | 1,18 | -10,603 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,68 | ,60 | | | |
| M60 | Alt % 27 | 113 | 4,11 | 1,17 | -6,533 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,87 | ,40 | | | |
| M61 | Alt % 27 | 113 | 3,60 | 1,28 | -9,187 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,83 | ,61 | | | |
| M62 | Alt % 27 | 113 | 4,08 | 1,25 | -6,713 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,91 | ,36 | | | |
| M63 | Alt % 27 | 113 | 3,89 | 1,32 | -7,243 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,85 | ,49 | | | |
| M64 | Alt % 27 | 113 | 3,94 | 1,02 | -7,939 | 224 | ,000* |
| | Üst % 27 | 113 | 4,82 | ,57 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde üst %27 ve alt %27'lik grupların puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerlerinin -3,89 ve -11,66 ($p < 0.01$) arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular her bir ölçek maddesinin istenen düzeyde ayırt edici olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Marsh, Craven ve Debus (1991) tarafından geliştirilen Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin (Self Description Questionnaire-Infants Testing) Türkçe uyarlaması yapılarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alan yazına kazandırılması amaçlanmış ve bunun için öncelikle ölçme aracının dilsel eşdeğerliğinin sağlanması için çalışmalar yapılmıştır. Bunun için ölçeğin Türkçe çevirilerinin yapılmasının ardından oluşturulan taslak form, iki uzman tarafından tersine çeviri yapılmış ve çeviriler incelendiğinde, iki ölçeğe ait Türkçe formlar ile İngilizce formların birbirini karşıladığı görülmüştür.

Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Çocuk Gelişimi, Sınıf Eğitimi alanlarında doktora yapmış 10 alan uzmanının görüşleri alınarak kapsam geçerliği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin kapsam geçerlik indeksi .984 olarak hesaplanmıştır. Lawshe (1975)'e göre 10 uzman için kapsam geçerlik oranı .62 ve üzerinde olmalıdır. Bu da ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Ayrıca ölçekteki hiçbir maddenin kapsam geçerlik oranı .62'nin altında bulunmadığından ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Yapılan kapsam geçerliğinin ardından ölçek formu 64 madde olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiş ve anlaşılabilirliği ve uygulama süreci hakkında bilgi edinmek amacıyla 30 çocuk ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Ölçeğin dilsel açıdan anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu saptanmıştır. Bu uygulamaların ardından ölçek üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçeğin uygulaması için 6-9 yaş grubu ilkököl öğrencilerinden oluşan 417 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve faktör analizi öncesinde veri grubu incelenerek kayıp veri bulunmadığı, her bir madde için z değeri hesaplanarak tüm gözlemlerin ± 3 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Veri setinin çarpıklık katsayısı -.821, basıklık değeri ise .436 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin ± 2 aralığında olması nedeniyle veri setinin normalden sapma göstermediği değerlendirilmiştir (Trochim ve Donnelly, 2006). Veri setinin uygunluğu için son olarak çok değişkenli uç değerlerinin tespit edilmesi için Mahalonobis değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler kıkare tablosunda .001 olasılıktan düşük olup olmadığı incelenmiş ve .001'den küçük katılımcı olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin uygun aralıklarda olduğu tespit edilmiştir. RMSEA değeri 0.065 olarak bulunmuştur. Hu ve Bentler (1999) bu değerin .080'den düşük olması gerektiğini ifade etmektedir. CFI, IFI, GFI ve NNFI'nun .90 üzerinde yer alması kabul edilebilir uyuma işaret ederken .95 ve üzerindeki değerle-

rin çok iyi model uyumunu gösterdiği ifade edilmektedir (Baumgartner ve Homburg, 1996). Yürütülen DFA analizinde CFI= .96; IFI= .96; GFI= .71, NNFI= .96 bulunmuştur. Ayrıca her bir maddeye ilişkin parametre değerlerinin anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t değerlerinin hiçbir madde için 1.96'dan küçük olmadığı saptanmıştır. DFA sonucu ortaya çıkan modelin son hali, ölçeğin aslındaki gibi 64 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu sonuç ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin kuramsal modelle iyi düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Buna ek olarak yapılan path diyagramı incelendiğinde ki-kare derecesinin serbestlik derecesine oranı 2.77 olarak hesaplanmıştır (χ^2/s). Bu oranın 5.0'ın altında olması kuramsal modelin uyum iyiliğine sahip olduğuna, 3.0'ten daha küçük bir değer alması ise DFA modelinin çok iyi bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizine ek olarak «İlgili test/ölçek ile dış testler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması» (Alpar, 2014) yöntemi kullanılmıştır. 50 öğrenci ile yapılan değerlendirmede dış ölçüt geçerliliğini test etmek için Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği uygulanmıştır. İki ölçme aracı arasındaki ilişki incelendiğinde Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Fiziksel beceriler ve Akran alt boyutları dışındaki tüm alt boyutları ile Piers Harris Öz Kavram Ölçeği'nin farklı alt boyutları arasında pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçeğin dış ölçüt geçerliğini sağladığını ve yapı geçerliğini desteklediğini göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğinin saptanması amacıyla iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin alt boyutlarında sırasıyla .70, .81, .72, .64, .83, .82, .75 ve .64 olarak, ölçeğin tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Ancak Alpar (2014), ölçeğin güvenilirlik katsayısının .60 ile .79 arasında değer alması, geliştirilen testin oldukça güvenilir olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının yeterli olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin madde test toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise en düşük .22 ve en yüksek .54 değerlere rastlanmaktadır. Bir maddenin ölçmek istenen özelliği yeterli olarak ölçebilmesi için madde test toplam korelasyonu değerlerinin .40 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Erkuş (2014) ile Şeker ve Gençdoğan (2014) ise madde katsayısı .20'nin altında olan maddelerin testten çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada, ölçeğin sekiz faktörlü yapısında yer alan hiçbir maddenin, madde test toplam korelasyonu değerinin .20'nin altında olmaması nedeniyle ölçekten madde çıkarılmamıştır. Dolayısıyla tüm maddelerin ölçekte kalmasının uygun olduğu söylenebilir.

Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin güvenilirliğini test etmek için yapılan iç tutarlılık analizine ek olarak farklı zamanlarda alınan cevapların tutarlığı için test-tek-

rar test analizi yapılmıştır. Test-tekrar test için üç hafta sonra 42 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmıştır. Yapılan test-tekrar test analizi sonuçlarına göre ölçümlerin tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Testin farklı zamanlarda alınan cevapların tutarlılığı güvenilirlik için bir göstergedir (Büyüköztürk, 2014) ve yapılan analizler sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği yeterli bulunmuştur. Buna ek olarak ölçeği oluşturan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin belirlenmesinde her bir madde için en yüksek puan alan %27'lik (n=113) dilim ile en düşük puan alan %27'lik dilim (n=113) t testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre üst %27 ve alt %27'lik grupların puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerlerinin -3,89 ve -11,66 ($p<0.01$) arasında değiştiği ve her bir ölçek maddesinin istenen düzeyde ayırt edici olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye uyarlaması yapılan Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği'nin 6-9 yaş grubu çocukların benlik algılarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda Çocuklar için Kendini Tanımlama Ölçeği alan yazında söz konusu yaş grubuna yönelik araştırmalarda kullanılabilecektir. Ayrıca uyarlaması yapılan bu ölçme aracı ile ilkokul çağındaki çocukların olumsuz benlik algılarının saptanarak gerekli psikolojik ve eğitsel destek sağlanabilecektir.

Teşekkür

Çalışmanın veri toplama sürecinde sağladıkları destek için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Doğukan Gürses, Mevlüt Bal ve Ahmet Kaplan'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- ALPAR, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. 3. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- BEE, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*, (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- BURGER, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev. İ.D. E. Saroğlu). 5. Baskı. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- CAN, G. (2015). Kişilik gelişimi (psikososyal ve ahlak gelişimi), (Ed. B. Yeşilyaprak). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*, (s. 125-164). 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CRESWELL, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). 2. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.
- ÇATAKLI, M. ve Öner, N. (1986). Çocuklarda öz kavramı ölçeği: Piers-Harris ölçeği'nin bir çeviri ve güvenilirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 85-100.

- ÇUHADAROĞLU, Ö. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEMOULIN, D. F. (2000). I like me! Enhancing self concept in kindergarten-age children through active school/business partnerships. *NASP Communiqué*, 27(8), 141-146.
- DEVELLIS, R.F. (2014). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage.
- DÜNDAR, B. (2010). *Okul öncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERKUŞ, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-ı temel kavramlar ve işlemler*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GANDER, M. J. ve GARDİNER, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev: B. Onur, A. Dönmez ve N. Çelen). 8. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- GÜÇRAY, S. S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9-10 ve 11 yaş çocukların özsaygı gelişimini etkileyen bazı faktörler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- HATTIE J. (2014). *Self concept*. USA-New York: Psychology Press. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315802183>
- HENDERSON, D. A. ve Thompson, C. L. (2011). *Counseling children*. United States: Brooks Cole Cengage Learning.
- HU, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- KURU-TURAŞLI, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- LAPSLEY, D. K. ve Stey, P. C. (2011). Id, ego, and superego. (Ed. V. S. Ramachandran) *Encyclopedia of Human Behavior*, (s. 1-9). Elsevier. (Online): https://maplab.nd.edu/assets/224926/id_ego_superego_encyclopedia_of_human_behavior.pdf adresinden 12 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- LAWSHE, C.H., 1975. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4): 563-575. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- MARSH, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- MARSH, H. W., Craven, R. G. ve Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392. (Online): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319789.pdf> adresinden 15 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.

Çocuklar İçin Kendini Tanımlama Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlilik...

- MEADOW, S. (2001). *Understanding child development: Psychological perspectives in an interdisciplinary field of inquiry*. Third Edition. New York: Routledge Publishing.
- MILLER, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers.
- ÖNER, N. (2008). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı*. 2. Baskı İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- PIERS, E. ve Harris, D. (1964). Age and other correlates of self concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0044453>
- ROGERS, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt. (Online): http://s-fwalker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Carl_Rogers_On_Becoming_a_Person.pdf adresinden 12 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- SANTROCK, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim*, (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- SHAVELSON, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- ŞEKER, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). Boston: Pearson.
- TROCHIM, W. M. ve Donnelly, J.P. (2006). *The research methods knowledge base*. 3rd Edition, Atomic Dog, Cincinnati, OH.
- TUĞRUL, C. (1994). Alkoliklerin çocuklarının aile ortamındaki stres kaynakları, etkileri ve stresle başa çıkma yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 57-73.
- TURAN, N. ve Tufan, B. (1987). *Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin (SEI) geçerlik-güvenirlilik çalışması*. İstanbul 23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, (s.816-817).
- ZEMBAT, R., Kuru-Turaşlı, N., Güven, G., Sezer, T., Akşin, E., Yılmaz, E. ve Bayındır, D. (2015). Validity and reliability of the DeMoulin Self-Concept Developmental Scale for the 36-72 month old children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 143-158. Doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i2.1156>

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ MERKEZLİ ETKİNLİK TASARLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seda OKUMUŞ¹

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Atatürk Üniversitesi KKEF, MAT. ve FEN BİL. EĞT. BÖL. FEN BİL. EĞT. ABD Yakutiye/Erzurum, seda.okumus@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6271-8278.

Geliş Tarihi: 27.12.2019 Kabul Tarihi: 01.05.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen etkinlikleri tasarlama becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla eylem araştırması deseni benimsenmiş ve araştırma fen bilgisi öğretmenliği programı 3.sınıfında öğrenim gören 39 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında 9 hafta ve 36 saat süresince sürmüştür. Veri toplanma sürecinde Fen Bilimleri Uygulama Testi (FBUT) kullanılmıştır. FBUT’de yedi açık uçlu soru bulunmaktadır ve bu sorularda öğretmen adaylarının fen bilimlerinde kullanılan öğrenci merkezli öğretim model, yöntem ve teknikleriyle (argümantasyon, bağlam temelli öğrenme, 5E modeli, işbirlikli öğrenme, çoklu zeka, deney gibi) ilgili etkinlik tasarımları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır, tema ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre “etkinlik tasarlayabilme”, “kazanımlar”, “içerik” ve “uygunluk” olmak üzere dört tema bulunmaktadır. Bu temaların her birinde üç kod olmak üzere toplamda 12 koda göre analiz yapılmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle araştırmacı öğrenci merkezli fen öğretim model, yöntem ve tekniklerini öğretmen adaylarına anlatmış, ardından her bir konu ile ilgili öğretmen adaylarına uygulama yapmıştır. Sınıf içi çalışmalar tamamlandıktan sonra FBUT uygulanmış ve öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama becerileri ortaya çıkarılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerin “kazanımlar” ve “içerik” temalarında yüksek seviyede, “etkinlik tasarlayabilme” ve “uygunluk” temalarında ise düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama becerilerinin artırılması için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi öğretmen adayları, etkinlik tasarlama becerileri, öğrenci merkezli uygulamalar

IMPROVING STUDENT-CENTERED ACTIVITY DESIGN SKILLS OF PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS: AN ACTION RESEARCH

Abstract:

The aim of this study was to improve preservice science teachers' skills to design student-centered activity. For this purpose, an action research design was adopted and the study was conducted with 39 pre-service science teachers. The study lasted for 9 weeks and 36 hours within the scope of "Special Teaching Methods-I" course. The Science Application Test (SAT) was used in the data collection process. There were seven open-ended questions in the SAT, in which preservice science teachers were asked to design student-centered activities (e.g. argumentation, context-based learning, 5E model, cooperative learning, the theory of multiple intelligences, experiment) related to teaching models, methods and techniques used in science. In the analysis of the data obtained, content analysis was performed and themes and codes were created. Accordingly, there are four themes: "design activities", "acquisition", "content" and "relevance". In each of these themes, three codes were analyzed according to a total of 12 codes. In the research process, firstly, the researcher explained the student-centered science teaching models, methods and techniques to the preservice science teachers, and then the pre-service teachers applied on each subject. After the in-class studies completed, the SAT was applied and preservice science teachers' ability to design activities was revealed. Accordingly, the activities designed by preservice science teachers were high in "acquisition" and "content" themes and low in "design activities" and "relevance" themes. Within the framework of the results obtained from the research, various suggestions were made to increase the preservice science teachers' skills to design activities.

Keywords: preservice science teachers, activity design skills, student-centered applications

1. Giriş

Fen bilimleri, bilimin gelişmesinde temel alınan en önemli disiplindir. Geçmişte ve günümüzde gelişmiş toplumların tamamına bakıldığında, kendi zamanlarında bilim ve fende öncü olan toplumlar oldukları görülmektedir. Özellikle 2000'li yıllardan sonra bilim ve teknolojiye baş döndürücü gelişmeler meydana gelmiş ve buna ayak uyduran toplumların refah seviyesinde artış olmuştur. Fen bilimlerinin ekonomik ve teknolojik gelişimde en önemli unsur olduğu, özellikle 20.yüzyılda II. Dünya Sava-

şından sonra 1950’li yıllarda anlaşılmaya başlamıştır. Bu dönemde SSCB tarafından Sputnik adlı yapay uydunun ilk kez uzaya gönderilmesi, ABD’de bir geri kalmışlık düşüncesi ortaya çıkarmış ve fen öğretim programlarında değişim ve gelişim süreci başlamıştır. Zamanla bu değişiklikler tüm Dünya ülkelerinde gerçekleşmeye başlamıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde bu reform çalışmaları daha fazla önem kazanmıştır (Okumuş, 2012).

Ülkemizde yapılandırmacı felsefeye uygun ilk fen öğretim programı 2004 yılında hazırlanmış, 2005-2006’da uygulamaya konmuştur. Ardından 2013 yılında ve en son 2018 yılında fen öğretim programları uygulanmaya başlamıştır. Bu programların ortak özellikleri öğrenci merkezli ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyor olmasıdır. 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programında vurgulanan bir diğer konu 21. yüzyıl becerileridir. 21. Yüzyıla uyum sağlayacak bireylerde var olması gereken özellikler, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmiştir. Bu beceriler üç ana başlık altında toplanmaktadır. Temel okuryazarlıklar öğrencilerin temel becerilerini günlük hayatlarına nasıl uyarladıklarını içermektedir ve “okuryazarlık (sözel bilgi), matematik (sayısal bilgi), bilimsel okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve kültürel ve kentsel okuryazarlık” olmak üzere altı alt beceriden oluşmaktadır. Yeterlikler öğrencilerin karmaşık problemlerin üstesinden gelirken neler yapmaları gerektiğini içermektedir ve “eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği” olmak üzere dört alt beceriden oluşmaktadır. Karakter özellikleri öğrencilerin değişen çevrelerine nasıl uyum sağlamaları gerektiğini içermektedir ve “meraklı olma, girişimcilik, kararlılık/dayanıklılık, uyum sağlama, liderlik ve sosyal ve kültürel farkındalık” olmak üzere altı alt beceriden oluşmaktadır (World Economic Forum [WEF], 2016).

2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programları 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde araştırma-sorgulamaya dayalı ve eleştirel bir bakış açısı sağlamaya yönelik hazırlanmıştır. Programlarda fen öğretiminin temel amacı tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, temel fen bilimleri konularının yanında çevre bilimi, astronomi gibi alanlar vurgulanarak, bilimsel süreç becerileri kazanmış, girişimci, eleştirel düşünebilen, sosyobilimsel konular hakkında akıl yürütebilen, günlük yaşam problemlerinin çözümünde fen bilimlerinden faydalanabilen, sorumluluk sahibi ve değerlere saygılı bireyler yetiştirilmesi hedefler arasındadır (MEB, 2018). Vurgulanan bu özellikler 21.yüzyıl becerilerine uygundur ve bunların öğrenciler tarafından kazandırılması için programda işbirlikli öğrenme, argümantasyon, STEM, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılması önerilmektedir. Öğrenci merkezli bu uygulamalarla ilgili literatürde yürütülen çalışmalarda *akademik başarı* (Demirel ve Arslan Turan, 2010; Gül, 2016; Hong, Lin, Wang, Chen ve Yang, 2013; Okumuş, 2012), *kavramsal anlama* (Ayvacı, Er Nas ve Dilber, 2016; Belge Can ve Boz, 2016; Chen, Hand ve Norton- Meier, 2017; Eymur ve Geban, 2017), *tartışma* (Liu, Liu, ve Lin, 2019), üst düzey bilişsel beceriler (Henderson, Macpherson,

Osborne ve Wild, 2015; Öztürk ve Yılmaz Tüzün, 2017; Reiners, Bliersbach ve Marniok, 2017; Yaman ve Yalçın, 2005), *bilimsel süreç becerileri* (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirtaş, 2006; Demiral, 2014; Jewett ve Kuhn, 2016; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014) gibi noktalarda öğrencileri geliştirdiği ifade edilmiştir. Ancak literatürde görev başındaki öğretmenlerin birçoğunun öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini taam olarak bilmediklerinden derslerde çok fazla kullanamadıkları belirtilmektedir (Bekmezci ve Ateş, 2018; Özdemir, 2006). Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uyduramayan devletlerin geri kaldığı gerçeğine dayanarak, 21. yüzyıl dünyasına uyum sağlayacak bireyler yetiştirmenin toplumumuz için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin uygulamaya dönük eğitimler alacak şekilde yetiştirilmesi, ardından sınıf içinde ve dışında yürüttükleri uygulamaların geliştirmesi için hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olmasını sağlamak gerekmektedir. Bu da, lisans seviyesinde öğretmen yetiştirmeyle ve hizmet döneminde hizmet içi kurslarla sağlanabilir. Bunlardan ilk üniversitelerin, ikincisi ise MEB'in görevidir.

2018 Fen bilimleri öğretim programında vurgulanan bir diğer önemli nokta, öğrencilerin öğrenme sürecine bizzat katılmalarıdır. Bu noktada fen bilimleri dersinin oldukça önemli bir kısmını kapsayan deneyler önem arz etmektedir. Ancak araç-gereç eksikliği, zaman darlığı, laboratuvar eksikliği ve öğretmenin isteksizliği gibi sebeplerden dolayı çoğu okulda fen bilimleri deneyleri istenen şekilde yürütülmemektedir. Yine, öğretmenlerin bazı deney araç-gereçlerini tanımamaları, bu araç-gereçlerin nasıl kullanıldığının bilinmemesi de bu durumun ortaya çıkmasında etkilidir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994; Büyük ve Erol, 2008; Kocakulah ve Savaş, 2011; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Okullardaki araç-gereç eksikliği MEB tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Birçok merkez okulda fen bilimleri laboratuvarı bulunmaktadır, kırsal kesimler için hem devlet desteği hem de sivil toplum kuruluşlarının desteği ile zaman zaman okullara yardımlar yapılmaktadır. Bu gibi uygulamaların daha da artırılması gerekmektedir. Fiziksel problemleri olmayan bazı okullarda da laboratuvarların yeteri kadar kullanılmadığı bilinmektedir. Bu durum, öğretmenlerin laboratuvar malzemelerini tanımaması, deneyleri bilmemesi, deneylere karşı isteksizlik gibi sebeplerden kaynaklanabilir. Görevde olan öğretmenler için hizmet içinde uygulamalı etkinliklerle laboratuvar kullanma ve uygulama becerileri geliştirilebilir. Bu durum, MEB'in tasarrufundadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ise üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Laboratuvar araç-gereçlerinin tanıtılması, bir deney düzenine nasıl kurulacağına öğretimi, laboratuvar kurallarının öğretimi ve deneylerin öğrenci merkezli uygulamalarda nasıl yapılacağı ile ilgili ders planı hazırlama gibi konularda öğretmen adaylarının lisans seviyesinde gerekli bilgi ve becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar becerileri bakımından eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir (Coştu, Ayas, Çalık, Ünal ve Karataş, 2005). Görev başında olan öğretmenlerin birçoğuna bakıldığında da yine öğretmenlerin bu noktalarda eksikliklerinin olduğu ve laboratuvarları etkili kullanmadıkları görülmektedir (Büyük, Demir ve Erol, 2010; Demir, Büyük ve Koç, 2011; Kaya ve Büyük, 2011; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004).

Yukarıda ifade edilen problem durumu çerçevesinde, hem öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında, hem de fen bilimleri için oldukça önemli olan laboratuvarların öğretim sürecinde kullanılmasında öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve becerilerle donatılması önem arz etmektedir. Çünkü iyi yetişmiş bir fen bilimleri öğretmeni, mesleğine başladığında bildiği uygulamaları derslerinde kullanacak ve öğrencilerin hem zihinsel hem de bilişsel anlamda yetişmelerine faydalı olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen uygulamaları tasarlama becerilerindeki gelişim incelenecektir.

Amaç ve Araştırma problemi

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen etkinlikleri tasarlama becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırmanın problem cümlesi: fen bilgisi öğretmen adayları öğrenci merkezli fen etkinlikleri tasarlama becerileri geliştirilebilir mi? şeklindedir. Alt problemler:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen etkinlikleri nasıl tasarlıyorlar?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen etkinlikleri tasarlamada en çok zorlandıkları kısımlar nelerdir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen etkinlikleri tasarlama becerileri ne düzeydedir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen etkinlikleri tasarlama becerileri nasıl daha kolay kazandırılabilir?

olarak ifade edilmiştir.

2. Yöntem

Desen

Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulama sürecinde ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelinmesinde, süreci yönetenlerin (öğretmen, uygulayıcı) uygulamalarını içerir (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 78). Eylem araştırması araştırma ve uygulamayı bir araya getirerek araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştırmaktadır (Tanyel Başar ve İnce, 2019). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı felsefeye uygun öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiği için, araştırma eylem araştırması desenine göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 bahar yarıyılında bir üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören ve Özel Öğretim Yöntemleri I dersine devam eden 39 (32 kız, 7 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem

seçiminde, araştırmacının devam ettiği ders göz önüne alındığı için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının isimleri gizli tutulmuş ve her birine ÖA1, ÖA2, ÖA3,... şeklinde kodlar verilmiştir.

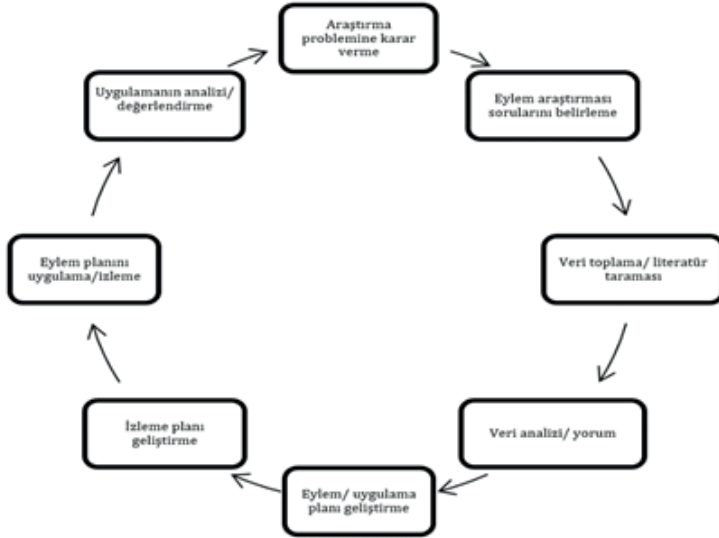
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve biyoloji, fizik ve kimya konularını içeren yedi açık uçlu sorudan oluşan Fen Bilimleri Uygulama Testi (FBUT) kullanılmıştır. FBUT’de fen bilimlerinin alt alanlarına ilişkin verilen kazanımlarla öğretmen adaylarından öğrenci merkezli etkinlikler tasarımları istenmiştir. FBUT’deki ilk soruda öğretmen adaylarından mikroskop kullanımının öğrencilere öğretimi ile ilgili olarak 5E modelinin keşfetme basamağı ile ilgili kısa bir deney tasarımları istenmiştir. İkinci soruda öğretmen adaylarından çoklu zeka kuramının sosyal zeka, sözel zeka ve doğacı zeka alanlarında kullanılacak ve yoğunluk kavramı ile ilişkili kısa bir etkinlik tasarımları istenmiştir. Üçüncü soruda öğretmen adaylarından güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğiyle ilgili olarak giriş, merak ve planlama, geliştirme ve ilişkileri kurma basamakları yer alacak şekilde bağlam temelli öğrenmenin dört aşamalı modelini kullanarak bir ders planı tasarımları istenmiştir. Dördüncü soruda öğretmen adaylarından karışımlar konusu ile ilgili verilen kazanımları dikkate alarak dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel ve grupta öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme basamaklarından oluşan, ders sürecinde örnek olay, soru-cevap ve deney yöntemlerini içeren ve değerlendirme aşaması için ise anlam çözümleme tablosu içeren bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Beşinci soruda öğretmen adaylarından ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenlerle ilgili bilimsel süreç becerilerine dayandırılmış bir deney tasarımları istenmiştir. Altıncı soruda öğretmen adaylarından 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan 21. yüzyıl becerilerinden yaşam becerilerinin (bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması) kazandırılmasında işbirlikli öğrenme ve argümantasyon modelinin birlikte uygulanmasına yönelik bir etkinlik tasarımları istenmiştir. Yedinci soruda ise madde konusu ile ilgili verilen kavramlardan bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir.

Ders sürecinde ders planı hazırlama, örnek olay, soru-cevap, deney tasarlama, 5E modeli, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, işbirlikli öğrenme, argümantasyon, çoklu zeka modeli, kavram haritası, anlam çözümleme tablosu ve bağlam temelli öğrenme konuları işlendiği için FBUT kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Soruların içerik ve anlam olarak doğruluğu iki uzman tarafından gözden geçirilmiştir ve sorulara son hali verilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için iki öğretmen adayına uygulanmıştır.

Uygulama

Bu araştırmada yürütülen eylem araştırma sürecinin temel aşamaları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması sürecinde öncelikle araştırmacı literatürden faydalanarak problem durumunu ortaya koymuştur. Buna göre fen bilimleri öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan farklı yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri derslerinde çok fazla kullanmama durumları problemi ortaya konmuştur. Bu problemi ortadan kaldırmak için lisans seviyesinde kaliteli bir uygulamalı eğitim verilmesinin öğretmen adaylarının yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde öğrenmeleri ve göreve başladıklarında uygulamaya geçirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ardından araştırma soruları belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle ilgili ne tür araştırmalar yapılmıştır? öğrencilerin başarılarında bu uygulamalar ne kadar etkilidir? gibi sorulara cevap aranmıştır. Bunun için literatür taraması yapılmış ve veri toplanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin analizi ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri uygulamada yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Bu problemi çözmek üzere bir eylem planı geliştirilmiştir. Bu eylem planına göre öğretmen adayları öncelikle öğrenci merkezli farklı yaklaşım, model, yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilecek, ardından uygulama yapmaları sağlanacaktır. Uygulama sürecinde araştırmacı öncelikle öğretmen adaylarını sınıf mevcudunu dikkate alarak ikili, üçlü ve dörtlü çalışma gruplarına

ayırmıştır. Gruplar oluşturulurken öğretmen adaylarının istekleri dikkate alınmıştır. Daha sonra konuların işlenişi aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı, Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında fen bilimlerinin öğrenilmesinde kullanılan çeşitli yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri teorik olarak anlatmış, ardından öğretmen adayları tarafından her bir konu için farklı fen konularında uygulama yapılmıştır. Uygulama süreci Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Süreci

| Yaklaşım/ Model/Yöntem/Teknik | Süre | Hafta |
|-------------------------------|----------------|----------------|
| 5E modeli | 4 saat | 1 hafta |
| Bağlam temelli öğrenme | 4 saat | 1 hafta |
| Ders planı | 2 saat | |
| Çoklu zeka modeli | 2 saat | 1 hafta |
| İşbirlikli öğrenme | 4 saat | 1 hafta |
| Argümantasyon | 4 saat | 1 hafta |
| Deney | 4 saat | 1 hafta |
| Bilimsel süreç becerileri | 4 saat | 1 hafta |
| Örnek olay | 2 saat | |
| 21. yy becerileri | 2 saat | 1 hafta |
| Anlam çözümleme tablosu | 2 saat | |
| Kavram haritası | 2 saat | 1 hafta |
| Toplam | 36 saat | 9 hafta |

5E modeli, bağlam temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, argümantasyon, deney ve bilimsel süreç becerileri 4 saat, ders planı, çoklu zeka, örnek olay, 21. yy becerileri, anlam çözümleme tablosu ve kavram haritası 2 saat süresince işlenmiştir. Her hafta öğretmen adayları kendilerine verilen konu ve kazanımlar çerçevesinde ilgili öğretim yaklaşım, model, yöntem veya tekniği ile ilgili etkinlik tasarlamışlardır. İzleme sürecinde araştırmacı öğretmen adaylarına etkinlik hazırlama sürecinde rehberlik etmiştir; anlaşılmayan kısımları açıklamış ve kazanımlara uygun etkinlikler tasarlamaları noktasında yol gösterici olmuştur. Şekil 2- 6’da öğretmen adaylarını sınıf içi çalışmalar sırasında tasarladıkları bazı etkinliklerden örnekler verilmiştir.

Etkinlik 2: Değişik Kartları

F.6.7.2. Elektriksel Devre ve Bağlı Olduğu Faktörler

F.6.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder.

F.6.7.2.2. Elektriksel devre: Devreler

F.6.7.2.3. Ampulün ışınması: İletim devresinin etkisini fark eder.

Sevme: Kullanarak ders anlatım yapılır.

Görme: Öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla öğretmen sınıfa bazı sorular sorar.

- Maddelerin elektrik iletimine karşı gösterdiği zorluğu ne dener?
- Ampulü devre olarak kullanabilir miyiz?

Hesaplama: Bilimsel süreç becerileri: Kapalı bir devre tasarlanır.

temel: Basit elektrik devresi

→ Önce ampuller kullanarak basit elektrik devresi kurma ları istenir.

→ Beşe tanımlandıktan sonra 3 ampulün parlaklık durumları gözlemlenir (gözlem yapar)

→ 3 ampul devrede bağlanırken ampermetrenin gösterdiği değer ölçülür (ölçme)

→ Devredeki ampul sayısı azaltılarak ampermetrenin gösterdiği değerler not alınır ve ampuldeki parlaklık durumları sıralanır. (tanımlama, veri kaydetme)

Hipotez: Seri bağlı devrelerde ampul sayısı arttıkça parlaklık azalır.

→ Devre basit olmayan 3 ampulü tetraçları (bağlı devre)

Açıklama: Öğrencilerden yaptıkları devreye yönelik açıklamalar yapmaları istenir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda öğretmen öğrencilerin söyledikleri ifadeleri doğrultusunda sınıfa konu hakkında gerekli açıklamaları yapar. Öğrencilerin deneyimlerinden yararlanarak konu hakkında bilgilerdir.

Değerlendirme:

Bu aşamada deil kartları hazırlanır.

1. Deil kartı: Maddelerin elektrik iletimine karşı gösterdiği zorluklar

- * İletim iletkenin boyuna, kesit alanına ve cismin boyuna bağlıdır.

2. Deil kartı:

- * Başladığı kimyasal enerjiyi elektrik enerjisine dönüştürür.
- * Pilin "+" ve "-" kutupları vardır.

3. Deil kartı:

- * Hava boşlukta içinde elektrik akımı ile ısıtılan can fire
- * İletken: tel direnç görevi görür.

4. Deil kartı:

- * Potansiyel fark etkisi sonucunda iletken bir madde üzerinden elektrik yüklerinin hareket etmesine olur.
- * Ampermetre ile ölçülür.

Öğretmen toktayı DİŞEK, PİL, AMPUL VE ALİM kurulumları yapar. Bala sıra hazırladığı kartları öğrencilere dağıtır ve ellerindeki kartları tabloya yapılan 4 kurulumdan hangisine ait olduğunu tespit etmesini ister. Son olarak seçilen bu kartlarda yer alan maddelerden hangisinin kurulum olduğunu belirtir. Öğretmen öğrenciden seçtiği bu maddenin gereklerini söylemesini ister.

Değerlendirme: Kartlarda yapılan açıklamaların yada sıfırarak öğretmen öğrencilere konu ile alakalı seçilen sorular test yapılır. Başlıca alınan notlar doğrultusunda öğrencinin konuya hakimiyeti tespit edilir.

Şekil 2. Öğretmen Adaylarının 5E Modeli İle Birlikte Tasarladıkları Argümantasyon Etkinliğinden Bir Örnek

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Etkinlik Tasarlama Becerilerinin Geliştir...

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ GELİŞTİRME DİYALOG LABORATUVAR MODELİ

Etkinlik: Ses kaynağın değişmesiyle sesin farklı iletildi mi? Sesin yayılması ortamla ilgili midir? Tahmin edin ve tahminlerinizi deneyin.

Amaç: Sesin yayılması ve sesin farklı ortamlarda farklı iletildiğini deneyerek kavranması.

Elimlenmesi: İnce ve kalın plastik bardak, teneke kase, sırfişli porselen, metal kase, su dolu teneke, cam bardak, cam fincan.

Nasıl Yapılır?: İnce ve kalın plastik bardak aynı ağırlıkta. Sırfişli teneke, metal kase, sırfişli porselen ve metal kaseye vurarak sesin yayılması.

Ne Gözlemlenir?: Yapılan bu uygulamaların sonuçlarını not alınır. Sesin farklı ortamlarda nasıl iletildiğini gözlemlenir.

Hangi Sorulara Yanıtlanır?: Öğrencilerin, ses kaynağının ve sesin yayılması ortamla değişmesiyle sesin farklı iletildiğini gözlem yaparak keşfetmelerini sağlar.

Notlar:

- Ses baskıya gelir mi?
- Sesin sürati ortamdan ortama değişir mi?
- Temin geldiğini, teneke bardakla vurarak tahmin ettiklerimize, bunun sonucu ne olabilir?

Bu Etkinlikte Kullanılabilecek Bilimsel Süreç Becerileri

- Hipotez Kurma:** Ses kaynağının ve ortamın değişmesiyle sesin sürati değişir mi? Sonuçları tahmin edin.
- Gözlem Yapma:** Sesin baskıya yayılması ve sesin kaynağı değiştiğinde sesin süratini gözlemleyerek not alma.
- Deney Yapma:** Elimlenenler farklı ortamlarda ince ve kalın plastik bardaklar kullanarak deney ortamını kurma ve deneyi yapmaya geçilme.
- Verileri Yorumlama:** Ses deneyindeki verileri yorumlayarak tanımlama.
- Konulara Yanıt Verme (Soru Sorma):** Öğrencilerin sorularına yanıt verirken, bu soruların sonuçlarını gözlemleyebilecek şekilde yanıt vermesi. Örneğin, deneyin sonunda su içerisinde kavanoza göre sesin yayılması, metal bardakla vurarak sesin yayılması, teneke bardakla vurarak sesin yayılması, cam bardakla vurarak sesin yayılması.

Şekil 3. Bilimsel Süreç Becerileri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Etkinlikten Bir Örnek

Örnek Olay Yöntemi

Kazanımlar
F.7.8.2.1 Fiziksel anlamda yapılan işin, uygulanan kuvvet ve alınan yolla ilişkili olduğunu açıklar.

Atakan ilköğretim 7.sınıf öğrencisidir. Bir gün okuldan eve giderken bir inşaatın önünden geçer. İnşaatta işçilerin yükleri almaya çalıştığını görür. Bunu nasıl yaptıklarını merak eder. İnşaat sorumlusunun yanına gider bu kadar inşaatı bu kadar adamlarla nasıl yaptıklarını sorar. İşin bu kadar ağır olmasına rağmen bu sistemi yaparak neyi amaçladıklarını sorar. Adam bu kadar yükü merdivenle çıkarmak yerine makaraya çıkarmak daha kolay olduğunu söyler. Daha sonra Atakan erktesi gün okula gittiğinde öğretmenine işçilerin yaptıklarını anlatır. Öğretmen bu durumu sınıftaki öğrencilere anlatır ve öğrencilere;

Sorular

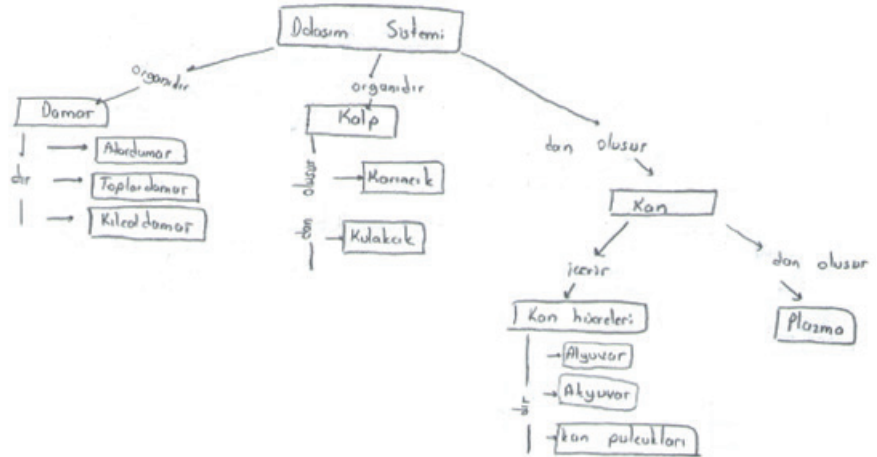
- Genrenizde Atakan'ın gördüğü sisteme benzer örnekler var mı?
- Atakanın gördüğü makara sisteminde kuvvetten kazancı olan yoldan kazanç var mıdır?

Şekil 4. Örnek Olay Yöntemi İle İlgili Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Etkinlikten Bir Örnek

- ANLAM ÇÖZÜMLEME TABLOSU -

| ÖZELLİKLER | | | | | |
|-------------------|----------------|-----------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Madde | Dişgün Yansıma | Dağınık Yansıma | Sıydam madde | Yarı sıydam madde | Sıydam olmayan madde |
| Cam | X | | X | | |
| Hava | | | X | | |
| Burgun Su | X | | X | | |
| Tahta | | | | | X |
| Metaliye | X | | | | X |
| Çukucam | | X | | X | |
| Gözetük | X | | X | | |
| Fotoğraf Makinesi | | X | X | | |
| Dağınık Su | | X | X | | |
| Dağınık Kağıt | | | | X | |

Kavram Haritası



Şekil 5. Anlam Çözümleme Tablosu ve Kavram Haritası İle İlgili Olarak Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Etkinliklerden Birer Örnek

Tablo 2. İçerik Analizinde Kullanılan Tema ve Kodlar

| Tema | Kod |
|------------------------------|--------------------------------------|
| Etkinlik tasarlayabilme (ET) | Basamaklara uygun (BU) |
| | Basamaklara kısmen uygun (BKU) |
| | Basamaklara uygun değil (BUD) |
| Kazanımlar* (K) | Kazanımların tamamını içermeme (KTİ) |
| | Kazanımları kısmen içermeme (KKİ) |
| | Kazanımlara uymama (KU) |
| İçerik (İ) | Bilimsel olarak doğru (BOD) |
| | Bilimsel olarak kısmen doğru (BOKD) |
| | Bilimsel olarak doğru değil (BODD) |
| Uygunluk (U) | İstenenin tamamını içeriyor (İTİ) |
| | İsteneni kısmen içeriyor (İKİ) |
| | İsteneni içermiyor (İİ) |

* FBUT'deki yedinci soru için "kavramlar" olarak ifade edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, FBUT'deki her bir soru için önce içerik analizi verilerinin sunulması, ardından öğretmen adaylarının etkinlik oluştururken en çok zorlandıkları kısımları içeren örneklerle ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlikler dört tema ve 12 kodda incelenmiştir.

FBUT'deki Birinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

FBUT'deki ilk soruda öğretmen adaylarından mikroskop kullanımının öğrencilere öğretimi için 5E modelinin keşfetme basamağına göre kısa bir deney tasarımları istenmektedir. Birinci sorudan elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Birinci Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 18 | 46,2 |
| | BKU | 17 | 43,6 |
| | BUD | 4 | 10,3 |
| K | KTİ | 33 | 84,6 |
| | KKİ | 5 | 12,8 |
| | KU | 1 | 2,6 |
| İ | BOD | 35 | 89,7 |
| | BOKD | 4 | 10,3 |
| | BODD | - | - |
| U | İTİ | 16 | 41,0 |
| | İKİ | 22 | 56,4 |
| | ii | 1 | 2,6 |

Tablo 3'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %46,2; KTİ kodunda %84,6; BOD kodunda %89,7 ve İTİ kodunda %41 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının kazanımlara uygunluk ve bilimsel olarak doğru içerik oluşturma temalarında başarılı oldukları; etkinlik tasarlayabilme ve uygunluk temalarında istenen seviyede olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlikte en çok zorlandıkları kısmın "uygunluk" temasında olduğu tespit edilmiştir. Şekil 7'de birinci soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, içerik ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.

Deneyin Adı: Mikrostobit canlılar
Deneyin Amacı: Mikroskop yardımı ile mikrostobit canlıların varlığını gözlemlemesi
Deneyin Malzemeleri: Mikroskop, eldiven, lam - lamel, damlalık, deresuyu zrneği
Deneyin Yapılışı: Öğretmen öğrencilerin sağlık açısından hepsine eldiven biktirir.
 Daha sonra dere suyunu lam üzerinde havirleyerek öğrencilere verir,
 mikroskopta incelemelerini ister.
Deneyin Sonucu: Öğrenci gözle göremediği canlıları mikroskopta inceleyerek gözlemleyebilir.

ÖA7

Şekil 7. Birinci Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 7'ye göre ÖA7'nin etkinlik tasarlama, kazanımlar ve uygunluk temalarında hatalı bir etkinlik hazırladığı görülmektedir. Etkinlik tasarlama temasında öğretmen adaylarından 5E modelinin keşfetme basamağına uygun olarak, süreçte öğrencilerin aktif olacağı, bireysel veya grupça çalışmalar içerebilen, sorgulama gerektirecek bir şekilde etkinlik tasarlanması ve etkinliğin deney kısmının aşama aşama yazılması beklenmektedir. ÖA7 deney kısmında öğrencilerin aktif olması gerektiğini göz ardı edip preparatı öğretmenin hazırlayacağı şekilde tasarlamış ve bireysel ve grup öğrenmesinden bahsetmemiştir. Ayrıca deney kısmında öğrencilerin sorgulayabileceği, tartışabileceği sorular sormamıştır. Kazanımlar temasında öğrencilerin aktif olduğu vurgulanmaktadır, ancak deney düzeneğini öğrencilerin değil de öğretmenin hazırlayacağı bir plan tasarlamıştır. Tüm bu durumlar, ÖA7'nin oluşturduğu etkinliğin etkinlik tasarlama ve uygunluk temaları için yeterli olmadığını göstermektedir.

FBUT'deki İkinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

FBUT'deki ikinci soruda öğretmen adaylarından çoklu zeka kuramının sosyal zeka, sözel zeka ve doğacı zeka alanlarını içerecek şekilde ve yoğunluk kavramı ile ilişkili kısa bir etkinlik tasarımları istenmiştir. İkinci sorudan elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İkinci Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 22 | 56,4 |
| | BKU | 15 | 38,5 |
| | BUD | 2 | 5,1 |
| K | KTİ | 27 | 69,2 |
| | KKİ | 10 | 25,6 |
| | KU | 2 | 5,1 |
| İ | BOD | 32 | 82,1 |
| | BOKD | 1 | 2,6 |
| | BODD | 6 | 15,4 |
| U | İTİ | 22 | 56,4 |
| | İKİ | 15 | 38,5 |
| | İİ | 2 | 5,1 |

Tablo 4'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %56,4; KTİ kodunda %69,2; BOD kodunda %82,1 ve İTİ kodunda %56,4 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının içerik temasında başarılı oldukları; etkinlik tasarlayabilme, kazanımlar ve uygunluk temalarında kısmen başarılı oldukları görülmüştür. Şekil 8'de ikinci soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, kazanım, içerik ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.

Sosyal Zeka: Suyun katı ve sıvı halleriyle alakalı bir video izleterek bu videodan anlatımlarını sınıfa anlatmaları istenir.

Sözel Zeka: Daha sonra suyun katı ve sıvı hallerinin bir sette sahip olup olmadığı, sette sahip ise bunların yoğunluk farkının nasıl olduğu tartışılır. Daha sonra internetten araştırma yapılarak bu bilgiler doğrulanır.

Doğacı zeka: Öğrencilerden doğal yaşamımızdaki suyun katı ve sıvı hallerine örnek vermeleri istenir. Daha sonra okul bahçesine çıkarak öğrenciye gözlem yaptırılır.

ÖA15

Şekil 8. İkinci Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 8'e göre ÖA15'in tüm temalarda hatalı bir etkinlik tasarladığı görülmektedir. Etkinlik tasarlama temasında çoklu zekanın sosyal, sözel ve doğacı zeka alanlarına uygun etkinlikler tasarlanması istenmiştir. Buna göre sosyal zeka ve sözel zeka uygulama örneklerinin ilgili zeka türlerini geliştirmeye uygun olmadığı söylenebilir. Kazanımlar temasına bakıldığında suyun katı ve sıvı hallerinde yoğunluklarını karşılaştıracak uygun bir etkinlik görülmemektedir. İçerik temasına bakıldığında ÖA15'in internette verilen tüm bilgilerin doğru olduğunu varsayarak internetten araştırma yapılmasını uygun gördüğü görülmektedir. Uygunluk temasında ise soruda istenenin tümünün etkinlikte olmadığı görülmektedir.

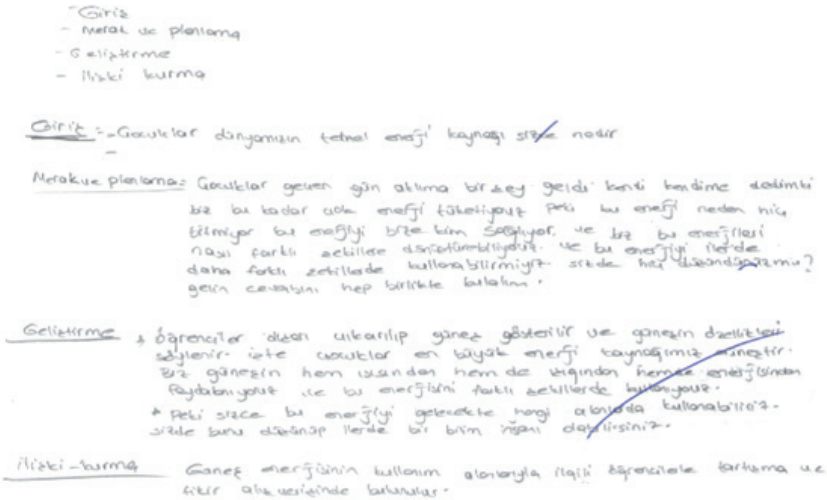
FBUT'deki Üçüncü Sorudan Elde Edilen Bulgular

FBUT'deki üçüncü soruda öğretmen adaylarından güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğiyle ilgili olarak giriş, merak ve planlama, geliştirme ve ilişkilendirme basamakları yer alacak şekilde bağlam temelli öğrenmenin dört aşamalı modelini kullanarak bir ders planı tasarımları istenmiştir. Üçüncü sorudan elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.Üçüncü Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 10 | 25,6 |
| | BKU | 19 | 48,7 |
| | BUD | 10 | 25,6 |
| K | KTİ | 34 | 87,2 |
| | KKİ | 4 | 10,3 |
| | KU | 1 | 2,6 |
| İ | BOD | 36 | 92,3 |
| | BOKD | 3 | 7,7 |
| | BODD | - | - |
| U | İTİ | 5 | 12,8 |
| | İKİ | 20 | 51,3 |
| | İİ | 14 | 35,9 |

Tablo 5'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %25,6; KTİ kodunda %87,2; BOD kodunda %92,3 ve İTİ kodunda %12,8 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının kazanımlara uygunluk ve bilimsel olarak doğru içerik oluşturma temalarında başarılı oldukları; etkinlik tasarlayabilme ve uygunluk temalarında ise oldukça düşük seviyede oldukları görülmüştür. Şekil 9'da üçüncü soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, kazanım ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.



ÖA6

Şekil 9. Üçüncü Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 9'a göre ÖA6'nın etkinlik tasarlama, kazanımlar ve uygunluk temalarında hatalı bir etkinlik hazırladığı görülmektedir. Bu soruda bağlam temelli öğrenmenin dört aşamalı modeline göre bir plan tasarlanması istenmektedir. Etkinlik tasarlama temasına göre basamaklarda hata vardır. Giriş aşamasında bir görsel veya hikaye ile başlanması gerekirken ÖA6, öğrencilere bir soru yönelterek basamağa uygun hareket etmemiştir. Merak ve planlama aşamasında giriş kısmında gösterilen görsel veya anlatılan hikaye üzerinden öğrencilere merak uyandırıcı sorular sorulur, öğrenciler sorgulama yapmaya teşvik edilir. Bu aşamada öğrencilerin merak duygusuna yönelik uygulamalar vardır ancak giriş kısmı eksik olduğu için bu basamak da eksik kalmaktadır. Geliştirme aşamasında bir önceki aşamadaki tartışmalarla ilişki kurarak farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin konuyu kavramaları amaçlanır. ÖA6'nın tasarladığı etkinlik bu beklentileri karşılamamaktadır. İlişkileri kurma aşamasında bir önceki basamaktaki kavramlar ve olaylar ilişkilendirilir, öğretmen anlaşılmayan noktaları açıklar, öğrenciler rapor oluşturur. ÖA6'nın tasarladığı etkinlik bu basamağa uygun değildir. Kazanımlar teması bakımından bakıldığında, ÖA6'nın tasarladığı etkinlikte güneş enerjisinden gelecekte nasıl yararlanılacağına dair öğrencilerin neler yapacağını ifade eden açıklayıcı bir dil yoktur. Uygunluk temasına göre ise tasarlanan etkinlik dört aşamalı modele uygun olmadığı için soruda isteneni içermiyor şeklinde ifade edilebilir.

FBUT'deki Dördüncü Sorudan Elde Edilen Bulgular

FBUT'deki dördüncü soruda öğretmen adaylarından karışımlar konusu ile ilgili verilen kazanımları dikkate alarak dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel ve grupla öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme basamaklarından oluşan, ders sürecinde örnek olay, soru-cevap ve deney yöntemlerini içeren ve değerlendirme aşaması için ise anlam çözümleme tablosu içeren bir ders planı hazırlamaları istenmektedir. Dördüncü sorudan elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Dördüncü Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 26 | 66,7 |
| | BKU | 11 | 28,2 |
| | BUD | 2 | 5,1 |
| K | KTİ | 33 | 84,6 |
| | KKİ | 4 | 10,3 |
| | KU | 2 | 5,1 |
| İ | BOD | 30 | 76,9 |
| | BOKD | 7 | 17,9 |
| | BODD | 2 | 5,1 |
| U | İTİ | 16 | 41,0 |
| | İKİ | 21 | 53,8 |
| | İİ | 2 | 5,1 |

Tablo 6'ya göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %66,7; KTİ kodunda %84,6; BOD kodunda %76,9 ve İTİ kodunda %41 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının etkinlik tasarlayabilme, kazanımlara uygunluk ve bilimsel olarak doğru içerik oluşturma temalarında başarılı oldukları; uygunluk temasında istenen seviyede olmadıkları görülmüştür. Şekil 10'da dördüncü soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, kazanım ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.

Öğretmen öncelikle derse giriş aşamasında dikkat çekme adına öğrencilere günlük hayatta karşılaşılan konularla ilgili nasıl oluştukları için düşününce sorusunu sorar. Konuya dikkat çektikten sonra öğrencilerden fikirlerini bir nota yazmalarını daha sonra da bu notları tartışıp sınıftaki öğrencilere birbirlerinin fikirlerini gözden geçirmelerini ister. Daha sonra bu fikirleri soru-cevap şeklinde tartışmalarını ister. Daha sonrada bir hikaye anlatır şöyle hikayede Ahmet'in bir inşaatçı su ve çimento kullanarak kurulan havuz ile ilgili düşünerek suya gızelli çimentoya çözücü der. hikayede Ahmet'in yaptığı yanlışın sebebini ve nasıl düzeltilebileceği sorusunu sorar. Son olarakta değerlendirme kuranla verilerden yararlanarak hazırlanan gözden geçirme tablosunu inceletir. Dersi paylaşılır bitirir.

ÖRNEK OLARAK

| | heterojen | homojen |
|----------|-----------|---------|
| Çamur Su | ✓ | |
| Isız Su | | ✓ |
| Süt | ✓ | |

ÖA22

Şekil 10. Dördüncü Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 10'a göre ÖA22'nin etkinlik tasarlama, kazanımlar ve uygunluk temalarında hatalı bir etkinlik hazırladığı görülmektedir. Etkinlik tasarlama temasında öncelikle etkinliğin ders planı şeklinde yazılmadığı görülmektedir. ÖA22'nin planında dikkat çekme, gözden geçirme, derse geçiş ve değerlendirme aşaması yer alırken; güdüleme, bireysel ve gruba öğrenme etkinlikleri aşaması yer almamaktadır. Ayrıca planda örnek olay ve soru-cevap tekniğine yönelik ifadeler yer alırken deney ile ilgili etkinlik

bulunmamaktadır. Değerlendirme için anlam çözümleme tablosu tasarlanmıştır. Kazanımlar teması bakımından ÖA22'nin ders planı incelendiğinde, karışımların homojen ve heterojen sınıflandırılması ve çözünme hızına etki eden faktörler kazanımları ile ilgili eksiklikler mevcuttur. Ders planına uygunluk teması olarak bakıldığında ise istenen basamaklara tam olarak uyulmadığı görülmüştür. Bu nedenle, plan isteneni tam olarak içermiyor şeklinde ifade edilebilir.

FBUT'deki Beşinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

FBUT'deki beşinci soruda öğretmen adaylarından ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenlerle ilgili bilimsel süreç becerilerine dayandırılmış bir deney tasarımları istenmektedir. Beşinci sorudan elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Beşinci Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 29 | 76,9 |
| | BKU | 9 | 23,1 |
| | BUD | 1 | 2,6 |
| K | KTİ | 32 | 82,1 |
| | KKİ | 6 | 15,4 |
| | KU | 1 | 2,6 |
| İ | BOD | 35 | 89,7 |
| | BOKD | 3 | 7,7 |
| | BODD | 1 | 2,6 |
| U | İTİ | 19 | 48,7 |
| | İKİ | 19 | 48,7 |
| | İİ | 1 | 2,6 |

Tablo 7'ye göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %76,9; KTİ kodunda %82,1; BOD kodunda %89,7 ve İTİ kodunda %48,7 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının etkinlik tasarlayabilme, kazanımlara uygunluk ve bilimsel olarak doğru içerik oluşturma temalarında başarılı oldukları ve uygunluk temasında istenen seviyede olmadıkları görülmüştür. Tüm sorular içerisinde öğretmen adaylarının en iyi cevaplandıkları soru beşinci sorudur. Etkinlik tasarlama temasında da yine en yüksek oran beşinci sorudadır. Şekil 11'de beşinci soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, içerik ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.

Miras Elektrik konusunu gördükten sonra ampul nasıl yanar
ya da yanar ampul maksimum ne kadar yanar için bütün
ampuller maksimum derecede yanıyor diye merak eden
bu araştırmacı. Ve deneyi yapmayı ister. Miras okulunda
öğretmeni bu konuyu araştırarak ve deney malzemelerini ister
malzemeler alır deney yapmaya başlar.

Deneyde

- Ampul
- Pil (1.5 V) - Bağlı kablolar
- Voltmetre
- Ampermetre (1)

Miras deneyde ilk önce 2 tane
pille yaptırarak ampul dikiş sağlar
de jandığın bir ampul sayısını
4'e çıkarır. Ampul daha parlak
yapmaya başlar sonra bağlanan kablolar değiştirilerek ampulün
parlaklığını etki ettiriyor. sonra sonra güç kaynağını kullan
bir de tane kullanırsın derer etki ettiriyor. gözlem yapan
- Miras deney yapar bu deney öğretmeni oldu. ve bu
sonuçları çıkarttı. bu ampul parlaklığı pil, güç kaynağı,
bağlı kablolar ve ampul derer kaynağından dolayı göstermektedir.

ÖA32

Şekil 11. Beşinci Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 11'e göre ÖA32'nin etkinlik tasarlama, içerik ve uygunluk temalarında hatalı bir etkinlik tasarladığı görülmektedir. Soruda öğretmen adaylarından bilimsel süreç becerilerinden en az herhangi beşini kullanarak bir deney tasarlanması istenmektedir. Etkinlik tasarlama temasında ÖA32'nin gözlem, değişkenleri değiştirme, deney yapma ve sonuç çıkarma becerilerine yönelik bir etkinlik tasarladığı görülmektedir. Deney adı, amacı ve deney sonu değerlendirme gibi deneyle ilgili bilgiler ise etkinlikte yer almamaktadır. Bu bakımdan etkinlik tasarlama teması eksik olarak kabul edilmiştir. Ampullerin sayısının artırılmasının lambaların parlaklığını arttıracaklarını ifade edilmiştir. Bu ifadeye göre içerik temasına bakıldığında deney içeriğinde yanlış bilgiler verilmiştir denebilir. Etkinlikte bilimsel süreç becerileri ve basamakları yer almadığı için uygunluk teması isteneni tamamen içermiyor şeklinde ifade edilmiştir.

FBUT'deki Altıncı Sorudan Elde Edilen Bulgular

FBUT'deki altıncı soruda öğretmen adaylarından sürdürülebilir yaşam ve geri dönüşüm konusunun öğretiminde 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan 21. yüzyıl becerilerinden yaşam becerilerinin (bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması) kazandırılması için işbirlikli öğrenme ve argümantasyon modelinin birlikte uygulanmasına yönelik bir etkinlik tasarımları istenmiştir. Altıncı sorudan elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Altıncı Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 14 | 35,9 |
| | BKU | 19 | 48,7 |
| | BUD | 6 | 15,4 |
| K | KTİ | 29 | 74,4 |
| | KKİ | 8 | 20,5 |
| | KU | 2 | 5,1 |
| İ | BOD | 35 | 89,7 |
| | BOKD | 3 | 7,7 |
| | BODD | 1 | 2,6 |
| U | İTİ | 10 | 25,6 |
| | İKİ | 25 | 64,1 |
| | ii | 4 | 10,3 |

Tablo 8'e göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %35,9; KTİ kodunda %74,4; BOD kodunda %89,7 ve İTİ kodunda %25,6 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının kazanımlara uygunluk ve bilimsel olarak doğru içerik oluşturma temalarında başarılı oldukları; etkinlik tasarlayabilme ve uygunluk temalarında istenen seviyede olmadıkları görülmüştür. Şekil 12'de altıncı soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, kazanım ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.

Öğrencilere günümüzde kaynaklarımızı nasıl kullanmakta olduğunu ve bunun için neler yapabileceğimizi sorusu sorulur. Verilen cevaplar tahtaya yazılır ve her madde altında bulunur iddia da bulunan öğrencilere bunların gereksinimleri ve desteklerinin neler olabileceği sorusu sorulur.

Konu atlatıldı geri dönüşümün bize ne gibi avantajları olabilir? Geri dönüşümle ilke eteneğimize ne gibi katkıları sağlanabilir. İttimizde bu atık maddeleri geri dönüşümle enerji üretilip eteneğe katkı sağlayabilir mi? sorusu soruldu. Soru çıktı öğrenciler gruplara ayrıldı. Bu gruplara kaynakların tasarrufla kullanılması durumunda bir ne gibi sorularla karşılaşır sorusu soruldu. Öğrenciler grupca tartışır ve desteklerini sırfıyla paylaşırlar. Ardından öğrencilere kaynakların tasarrufla kullanılması için ne gibi öneriler yapabiliriz sorusu soruldu. Öğrenciler önerilerini kullanımlar bir ortak proje geliştirir. bunlar tahtaya yazılarak her grubun bir proje aşaması ister. Bu projeyi grup lead: aramızda tartışarak nasıl geliştirilebileceğini tartışır. Bu projeye uygun tasvir hazırlanması ister. Bu tasarrımın modelini oluşturmasını ister. Yapılan sergide öğrencilerin yaptıkları model tasarımları ister.

ÖA5

Şekil 12. Altıncı Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 12'ye göre ÖA5'in etkinlik tasarlama, kazanımlar ve uygunluk temalarında hatalı bir etkinlik hazırladığı görülmektedir. Soruda yaşam becerilerinden analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması becerilerinin kazandırılmasında argümantasyon modeli ve işbirlikli jigsaw tekniğinin birlikte uygulanacağı bir etkinlik tasarlanması istenmektedir. Etkinlik tasarlama teması için, ÖA5'in etkinliğinde argümantasyon modeline kısmen değinilmiştir, jigsaw ise yer almamaktadır. Ayrıca yaratıcılık, girişimcilik, karar verme, takım çalışması ile ilgili ifadeler yer almakta, analitik düşünmeye yönelik argümantasyon modelinde kısmen bahsedilmiş, iletişim ile ilgili açık bir ifade ise yer almamaktadır. Kazanımlar teması bakımından bakıldığında, ÖA5'in etkinliğinde kaynakların kullanımında yönelik gelecekte ne gibi problemler olabileceği ve çözüm önerileri kazanımı ile ilgili bir ifade yer almamaktadır. Soruda istenen şekilde etkinlik tasarlanmadığı için uygunluk teması isteneni tamamen içermiyor şeklinde ifade edilebilir.

FBUT'deki Yedinci Sorudan Elde Edilen Bulgular

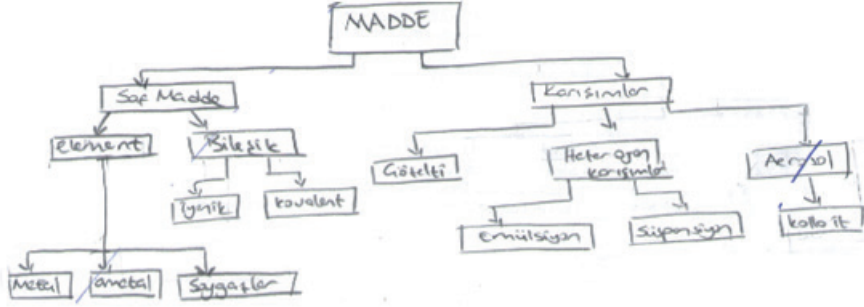
FBUT'deki yedinci soruda öğretmen adaylarından madde konusu ile ilgili verilen kavramlardan bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Yedinci sorudan elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yedinci Sorunun İçerik Analizi

| Tema | Kod | f | % |
|------|------|----|------|
| ET | BU | 7 | 17,9 |
| | BKU | 19 | 48,7 |
| | BUD | 13 | 33,3 |
| K | KTİ | 26 | 66,7 |
| | KKİ | 13 | 33,3 |
| | KU | - | - |
| İ | BOD | 11 | 28,2 |
| | BOKD | 22 | 56,4 |
| | BODD | 6 | 15,4 |
| U | İTİ | 3 | 7,7 |
| | İKİ | 15 | 38,5 |
| | İİ | 21 | 53,8 |

Tablo 9'a göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruda BU kodunda %17,9; KTİ kodunda %66,7; BOD kodunda %28,2 ve İTİ kodunda %7,7 oranında başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre bu soruda, öğretmen adaylarının kazanımlara uygunluk temasında başarılı oldukları; etkinlik tasarlayabilme, bilimsel olarak doğru içerik oluşturma ve uygunluk temalarında ise oldukça düşük seviyede oldukları görülmüştür.

Tüm sorular içerisinde öğretmen adaylarının etkinlik tasarlamada en çok zorlandıkları soru yedinci sorudur. Ayrıca, tüm temalarda en düşük etkinlik tasarlayabilme oranı yine bu sorudur. Şekil 13'te yedinci soru ile ilgili olarak etkinlik tasarlama, kavramlar, içerik ve uygunluk temalarında yapılan hatalardan bir örnek verilmiştir.



ÖA38

Şekil 13. Yedinci Soru İle İlgili Hatalı Etkinlik Örneği

Şekil 13'e göre tüm temalarda hatalı bir kavram haritası tasarladığı görülmektedir. ÖA38'in tasarladığı kavram haritası kavram ağına benzemektedir. Kavram haritalarında oklar üzerinde kavramlar arası ilişkiler yer almalıdır. ÖA38'in yaptığı kavram haritasında ilişkiler belirtilmemiştir. Kavramlar temasına bakıldığında bazı kavramların yanlış sınıflandırıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, içerik teması da yanlış sınıflandırma sonucunda yanlış bir içerik ortaya çıkarmıştır. Uygunluk teması bakımından bakıldığında ise kavram haritasının istenen şekilde oluşturulamaması ve bazı kavramların yanlış yerlere yazılması sebebiyle kodlama işlemi, isteneni içermiyor şeklinde yapılmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli fen öğretim etkinlikleri tasarlama becerileri incelenmiştir. Buna göre fen bilimlerinin fizik, kimya ve biyoloji alt dallarından çeşitli ünite ve kazanımlar verilerek öğrenci merkezli etkinlikler oluşturulması istenmiştir. Öğrenci merkezli etkinlikler içerisinde 5E modeli, çoklu zeka, bağlam temelli öğrenme, deneyler, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenme ve argümantasyon yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu sorularda 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında vurgulanan 21. yy becerileri ve alternatif ölçme değerlendirme materyalleri tasarlama becerileri de incelenmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan açık uçlu FBUT'de yer alan yedi soru içerik analizine tabi tutulmuş ve veriler dört tema 12 koddan incelenmiştir.

Buna göre öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerin “kazanımlar” ve “içerik” temalarında yüksek seviyede, “etkinlik tasarlayabilme” ve “uygunluk” temalarında ise düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları soru yedinci soru (kavram haritası oluşturma) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bağlam temelli öğrenme (3.soru) ve 21. yy becerilerinin kazandırılmasında argümantasyon ve işbirlikli öğrenmenin uygulanması (6.soru) sorularında da etkinlik tasarlamada zorlandıkları görülmüştür. Buradan, fen bilgisi öğretmen adaylarının etkinlik tasarlarırken verilen kazanımları dikkate aldıkları, konu içeriklerini etkinlikte belirttikleri ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulamaya geçirmede istenen başarıyı elde edemedikleri ve yöntemleri tam olarak uygulamaya geçiremedikleri için etkinlik planlarının istenenle tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Her ne kadar fen öğretim programları yapılandırmacı felsefeye uygun olarak hazırlanmış olsa da, bazı öğretmenler hala öğretmen merkezli uygulamalara devam etmektedirler (Benzer, 2015; Kapanadze vd., 2011). Bugün lisans seviyesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ilkokuldan itibaren fen derslerini daha çok klasik yöntemlerle işlemiş olmaları öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlik tasarlamada istenen seviyenin altında olmalarına sebep olmuş olabilir. Yine, Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında verilen teorik ve uygulamalı eğitimlerin başarıya ulaşabilmesi için daha fazla süre gerektiği yorumu yapılabilir. Eylem araştırması ile öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yaklaşım, model, yöntem ve teknikleriyle ilgili uygulama tecrübesi kazanmaları, göreve başladıklarında bu uygulamaları sınıflarında hayata geçirebilmeleri bakımından önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarını destekleyecek bir araştırma Tatar ve Ceyhan (2018) tarafından yürütülmüştür. Buna göre araştırmacılar fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesini amaçladıkları eylem araştırmalarında öğretmen adaylarının çalışmadan önce ve sonra yapılandırmacı uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının yapılandırmacıya uygun etkinlikler tasarlama becerilerinin arttığı ifade edilmiş, öğrenci merkezli uygulamaları ilk duruma göre daha fazla kullanmaya başladıkları rapor edilmiştir.

Literatürde öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama becerilerini ortaya çıkarma ve geliştirme amacıyla yürütülen çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Benzer, 2015; Bozkurt Altan ve Hacıoğlu, 2018; Çıldır, 2012; Dönel Akgül ve Geçikli, 2018; İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015; Kozcu Çakır ve Sankaya, 2018; Marulcu ve Dedetürk, 2014; Metin ve Özmen, 2009; Şahin Pekmez, Aktamış ve Can, 2010; Türkoğuz, Kırıktaş ve Eslek, 2014). Bu araştırmalarda 5E modeli ile ilgili deney ve etkinlik tasarlama (Benzer, 2015; Metin ve Özmen, 2009; Ültay, Ültay ve Dönmez Usta, 2018), STEM odaklı etkinlikler geliştirme (Bozkurt Altan ve Hacıoğlu, 2018), deney tasarlama yeterlikleri (Çıldır, 2012; Dönel Akgül ve Geçikli, 2018; Sezen Vekli, 2018; Türkoğuz vd., 2014), yaşam (bağlam) temelli öğrenme (İlhan vd., 2015; Ültay vd., 2018), bilimsel süreç becerileri (Kozcu Çakır ve Sankaya, 2018; . Sezen Vekli, 2018; Şahin Pekmez vd., 2010) ve mikro öğretim uygulama-

maları (Marulcu ve Dedetürk, 2014) gibi konular üzerine çalışılmıştır. Verilen araştırmalardan bu araştırma ile ilgili olanlar aşağıda ilgili kısımlarda kısaca ifade edilmiştir.

FBUT'nin ilk sorusunda öğretmen adaylarından 5E modelinin keşfetme basamağında bir deney tasarımları istenmiştir. Öğretmen adaylarının etkinlik tasarlayabilme ve içerik temalarında istenen düzeyde olmadığı, kazanım ve uygunluk temalarında ise başarılı oldukları görülmüştür. 5E modelinin öğrencilerin en aktif olduğu aşaması olan keşfetme aşamasının öğretmen adayları tarafından tam olarak anlaşılamadığı yorumu yapılabilir. Buna göre oluşturulan etkinlik planlarının bazılarında öğrencilerin süreçte aktif olması beklenirken öğretmenin daha aktif olduğu görülmüş, sürece öğrenciyi aktif katan bireysel ve grup çalışmalarının göz ardı edildiği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeyi tam olarak anlayamamalarından kaynaklanabilir. Araştırmanın bulgularından farklı olarak Benzer (2015), öğretmen adaylarının 5E modeline göre deney tasarlama becerilerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının etkinlik tasarlamada genel olarak başarılı olduklarını ve en yüksek ortalama puanı "girme" aşamasından en düşük puanı ise "değerlendirme" aşamasından aldıklarını belirlemiştir. Metin ve Özmen (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının 5E modeline göre ders planlama, uygulama becerilerini incelemiştir. Buna göre bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, keşfetme basamağında öğretmen adaylarının etkinliği tasarlarken ve girişten keşfetmeye geçişi yapmada zorlandıkları, konuyu açıklayan etkinlikler tasarlayamadıkları rapor edilmiştir. Deney tasarlama ile ilgili konularda yürütülen çalışmalara göre ise, öğretmen adaylarının deney tasarlama sürecinde ön bilgi eksikliği, malzeme bulma konusunda zorluklar, zaman ve ortam şartlarının uygun olmaması şeklinde problemlerinin olduğu ifade edilmiştir (Kim ve Tan, 2010; Kocakülah ve Savaş, 2011). Bu çalışmada öğretmen adaylarının teorik olarak deney tasarlama becerileri incelendiği için deneyi basamaklarına göre tasarlayabilme, bilimsel süreç becerilerini kullanabilme ve bilgilerin doğruluğu gibi konulara göre tasarlanan deneyler incelenmiştir. FBUT'deki ilk soru, dördüncü soru ve beşinci soruda öğretmen adaylarından doğrudan deney tasarımları istenmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak deneyleri tasarlayabildikleri ancak, deney sürecini doğru ifade etmedikleri, karışık bir deney tasarımı yaptıkları görülmüştür. İçerik bilgisi bakımından çoğunun doğru bilgilere sahip olduğu az da olsa yanlışlıkların olduğu görülmüştür. Kazanımlar kısmında ise genel olarak iyi oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada yürütülen etkinliklerin öğretmen adaylarının deney tasarlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ancak bunun yeterli olmadığı görülmüştür. Fen bilimlerinde deneylerin çok önemli olduğu göz önüne alınırsa, öğretmen adaylarından herhangi bir ünite veya herhangi bir fen konusunda deney tasarlama becerilerini kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu nedenle ilerleyen çalışmalar için fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların artırılması ve etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

FBUT'nin ikinci sorusunda öğretmen adaylarından çoklu zeka kuramının sözel, sosyal ve doğacı zeka alanlarında etkinlik tasarımları istenmiştir. Bu sorunun cevap-

lanma düzeyinin iyi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adaylarının soruda istenen zeka alanlarına uygun olmayan etkinlikler tasarladıkları, etkinlikte istenen zeka alanına örnek vermedikleri ve etkinliği plan şeklinde tasarlamadıkları görülmüştür. Bu durum konu ile ilgili daha fazla uygulama yapılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca zeka alanlarına yönelik daha fazla örnekler gösterilerek hangi etkinliklerin hangi zeka alanlarını geliştirdiği pekiştirilebilir. Öğretmen adaylarının istenen etkinliği verilen konuya yönelik hazırlamadıkları Türkoğuz vd. (2014) çalışmalarında da vurgulanmıştır.

FBUT'nin üçüncü sorusunda öğretmen adaylarından bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre etkinlik tasarımları istenmiştir. Bu soru, öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama en fazla zorlandıkları sorulardan biridir. Bağlam temelli öğrenme için bağlam oluşturmak zor bir süreçtir. Literatürde öğretmenlerin bağlam geliştirmeleri ve derslerinde kullanmalarının oldukça zor olduğu, bunun yerine hazır bağlamlar bulmaları ve kullanmaları tavsiye edilmektedir (İlhan vd., 2015). Bu bakımdan bu soruda öğretmen adaylarının zorlanması olağandır. Öğretmen adaylarının bağlam temelli öğrenme uygulamaları ile daha çok karşı karşıya getirilmesi ile hem konuyu anlamaları hem de uygulama becerilerinin artması sağlanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Ültay vd. (2018) öğretmen adaylarının 5E modeli ve REACT stratejisine göre hazırladıkları ders planlarını inceledikleri çalışmalarında REACT stratejisine göre hazırlanan planların daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir.

FBUT'nin dördüncü sorusunda öğretmen adaylarından dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel ve grupla öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme basamaklarından oluşan, ders sürecinde örnek olay, soru-cevap ve deney yöntemlerini içeren ve değerlendirme aşaması için ise anlam çözümleme tablosu içeren bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Oluşturulan ders planları incelendiğinde öğretmenlerin etkinlik tasarlama, kazanımlar ve içerik temalarında başarılı oldukları, uygunluk temasında yapabilirliğin ise kısmen düşük olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları lisans öğrenimleri süresince öğretimde planlama dersi ile birlikte çeşitli öğretim dersleri almaktadır. Bu derslerde ders planı hazırlamayı öğrenmişlerdir. Dolayısıyla plan hazırlama kısmında başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Bununla birlikte, ders planı hazırlama sürecinde bazı öğretmen adaylarının verilen basamaklara tam uymadıkları, hazırlanan bazı planların düzenli olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının planlamaya yönelik dersler almalarına rağmen aktif olarak öğretmenlik yapmadıkları için çok fazla ders planı hazırlamamalarına bağlanabilir. Kaban (2012) öğretmen adaylarının ders planı hazırlamasında bilişsel öğrenme ve somut yaşantı deneyimleri kadar, ders planı uygulama becerisinin gelişiminde de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının dördüncü sınıfa geçtiklerinde Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde tecrübelerinin artacağı ve daha iyi ders planları hazırlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu çalışmada üzerinde durulan yöntemlerden biri olan örnek olay yöntemi ile ilgili

bir araştırma Ütkür, Kabapınar ve Önder (2016) tarafından yürütülmüştür. Buna göre araştırmacılar, öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde örnek olay tekniğini kullanma seviyelerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin verilen eğitim sonrasında derslerinde örnek olay etkinliklerini daha fazla kullandıkları ve nitelikli örnek olaylar oluşturdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının daha etkili ders planları hazırlayabilmeleri için bu tarz uygulamaların artırılması faydalı olacaktır.

FBUT'nin beşinci sorusunda öğretmen adaylarından bilimsel süreç becerilerini dikkate alarak verilen konuda deney tasarımları istenmektedir. Bu soruda öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama, kazanım ve içerik temalarında başarılı oldukları, uygunluk temasında orta seviyede başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının diğer sorulara göre, bilimsel süreç becerileri kazandırma etkinliği geliştirmede daha iyi oldukları söylenebilir. Bu soruda dikkat çeken en önemli husus, öğretmen adaylarının deneyi tasarlayabildikleri ancak, deney oluşturulurken dikkat edilecek basamakları, araç-gereçleri ifade etmede eksik olmalarıdır. Sezen Vekli (2018) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri laboratuvarı dersi çerçevesinde deney tasarlama sürecinde bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, Sezen Vekli (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının araştırma problemi hazırlama, değişkenleri belirleme, bilimsel süreç becerilerine uygun deney amacı belirleme, deneyin amacını ifade etme gibi konularda problemler yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, bu çalışmada da tespit edildiği gibi, öğretmen adaylarının deneyin amacını yazarken çoğunlukla tümdengelim yaklaşımına dayalı kapalı uçlu deneyler için uygun amaç cümleleri yazdıkları belirlenmiştir. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının yetiştikleri öğretim programları (2004 fen ve teknoloji öğretim programı) göz önüne alındığında, yapılandırmacı yaklaşıma geçilen ilk yıllar olması itibarıyla öğretmenlerin konu hakkındaki eksiklikleri, yapılandırmacı uygulamaları sınıflarında çok fazla kullanılmamaları (Özdemir, 2006) öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini etkilemiş olabilir. Bu nedenle açık uçlu deneyler yerine alışıl gelmiş ve kontrol etme amacı güden kapalı uçlu deneyler tasarlamış olabilirler.

FBUT'nin altıncı sorusunda öğretmen adaylarından soruda verilen 21.yy becerilerini dikkate alarak işbirlikli öğrenme ve argümantasyon modelini içeren bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bu soruda etkinlik tasarlama ve uygunluk temalarında öğretmen adaylarının düşük performans sergiledikleri, kazanım ve içerik temalarında ise iyi oldukları belirlenmiştir. FBUT'nin en zor sorusu olarak hazırlanan bu soruda öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama becerilerinin çok yüksek olmaması beklenen bir durumdur. Çünkü bu soruda öğretmen adaylarından hem 21.yy becerilerinden yaşam becerilerinin kazandırılması, hem işbirlikli jigsaw tekniğine göre ders tasarlanması hem de süreçte argümantasyon modelini uygulamaları istenmektedir. Öğretmen adayları 21.yy becerilerini teorik olarak, işbirlikli öğrenmeyi ve argümantasyonu uygulamalı olarak öğrenmişlerdir ancak daha etkili etkinlik planları tasarlamaları için daha çok uygulama yapmalarında fayda vardır. Öğretmen adaylarının etkinlik süre-

cinde işbirlikli öğrenme ortamı tasarlamada çok fazla zorlanmamışlardır. Bu durum, işbirlikli öğrenmenin argümantasyona oranla kolay uygulanabilir bir model olmasından kaynaklanmaktadır. Argümantasyon ise daha çok öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren bir model olduğu için, argümantasyon sürecinde öğrencilerin konuyla ilgili en azından temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Argümantasyon modeli ile ilgili yürütülen araştırmalarda modelin zor uygulandığı ve öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin argüman oluşturmada zorlandıkları ifade edilmiştir (Berland ve McNeill, 2010; Firetto vd., 2019; Liu ve Roehrig, 2019). Dolayısıyla öğretmen adaylarının modeli uygulamaya dökebilmeleri için kendilerinin hem modeli hem de ilgili konuyu çok iyi düzeyde bilmeleri gerekmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans sonrasında görevlerine başladıklarında bu modelleri daha etkili bir şekilde derslerinde uygulayacakları düşünülmektedir.

FBUT'nin yedinci sorusunda öğretmen adaylarından madde kavramı ile ilgili olarak verilen kavramları kullanarak bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Bu soru, öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları sorudur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kavram haritası yapamadıkları, birçoğunun kavram ağı ve kavram haritasını birbirine karıştırdığı ve kavramlar arası ilişkileri ifade etmedikleri belirlenmiştir. Kavramlar fen eğitimi için çok önemlidir. Herhangi bir kavramın tam olarak öğrenilememesi öğrencilerde kavram yanlışlarının ve yanlış anlamaların oluşmasına sebebiyet verebilir. Öğrencilerin kavramsal anlamalarda problemler yaşadıkları literatürde birçok çalışmada ifade edilmektedir (Karaçöp ve Doymuş, 2013; Okumuş, Çavdar, Alyar ve Doymuş, 2017; Özdilek, Okumuş ve Doymuş, 2018). Bu bakımdan kavramlara gereken önem verilmeli ve tüm öğrenci merkezli uygulamalarda kavram öğrenimi göz önüne alınmalıdır. Kavram haritalarının kullanımı öğrencilerin kavramları doğru ilişkilendirmesini sağlayarak kavramsal anlamayı geliştirir (Aykutlu ve Şen, 2012). FBUT'nin üçüncü ve yedinci sorusunda alternatif değerlendirme yaklaşımlarından anlam çözümleme tablosu ve kavram haritası istenmesi, öğrenci merkezli uygulamaların değerlendirilmesinde sadece geleneksel soruların kullanılmaması gerektiğini vurgulamak açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yaklaşımlarını bilmeleri ve kullanmaları üzerine yapılan çalışmalarda (Sağlam Arslan, Devcioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009; Taşdere ve Özsevgeç, 2012) öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili içerik hazırlamada yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Karaman ve Şahin (2017) ise araştırmalarında mikro-öğretim yoluyla ölçme-değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmiş ve süreç sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme alanındaki bilgi ve becerilerinin arttığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları çerçevesinde alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının becerilerinin artırılması amacıyla çeşitli uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli temalara göre öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama becerileri incelenmiştir. Tüm temalar bakımından değerlendirildi-

rildiğinde, etkinlik tasarlama becerilerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ders planı ve etkinlik tasarlama becerilerinin geliştirilmesi için daha fazla uygulamalı eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu uygulamalar, özellikle uygulamaya dönük fen öğretimi derslerinin daha etkili işlenmesi gerektiğini göstermektedir. Literatürde uygulamaya dönük derslerin öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini teorik derslere göre daha olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Güney ve Semerci, 2009; Kablan, 2012; Kılıç ve Acat, 2007). Ayrıca mikro öğretim uygulamalarının da öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; lisans seviyesinde öğretmenlik meslek becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına ilgili yöntem ve tekniklerin doğru kullanımının öğretilmesi için uygulamaya dönük derslerin artırılması, öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinliklerde hangi kısımların iyi hangi kısımların yetersiz olduğu ile ilgili dönütler verilmesi, fen bilimleri ile ilgili öğretmen adaylarında var olan kavram yanlışlarının giderilmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları soruların üçüncü ve yedinci soru olduğu göz önüne alınırsa, ileriki çalışmalar için öğretmen adayları ile bağlam temelli öğrenme ve kavram haritası ile ilgili olarak farklı türde etkinlikler yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında önerilen modellerden olan argümantasyon ve işbirlikli öğrenme ile ilgili öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla farklı çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve işbirliği halinde çalışma becerilerini kazanmaları sağlanabilir. Bu şekilde, öğretmen adaylarının hem ilgili öğretim modellerini öğrenmeleri hem de 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerinden önce kendilerinin kazanmalarına yardımcı olabilir.

Kaynakça

- AYAS, Alipaşa, ÇEPNİ, Salih ve AKDENİZ, Alınza (1994). "Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri Ve Önemi Tarihsel Bir Bakış". *Çağdaş Eğitim*, 204, 22-23.
- AYKUTLU, Işıl ve ŞEN, Ahmet İlhan (2012). "Üç Aşamalı Test, Kavram Haritası ve Analoji Kullanılarak Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi". *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- AYVACI, Hakan Şevki, ER NAS, Sibel. ve DİLBER, Y. (2016). "Bağlam Temelli Rehber Materyallerin Öğrencilerin Kavramsal Anlamaları Üzerine Etkisi: "İletken ve yalıtkan maddeler" Örneği". *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- BEKMEZCİ, Sinan Muhammet ve ATEŞ, Özlem (2018). "2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri." *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 57-76.
- BELGE CAN, Hatice ve BOZ, Yezdan (2016). "Structuring Cooperative Learning For Motivation and Conceptual Change in the Concepts of Mixtures." *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 35-657.

- BENZER, Elif (2015). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E'ye Dayalı Deney Tasarlama Seviyelerinin ve Tasarım Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi". Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 302-328.
- BERLAND, Leema, K. ve MCNEILL, KATHERINE, L. (2010). "A Learning Progression for Scientific Argumentation: Understanding Student Work and Designing Supportive Instructional Contexts". Science Education, 94(5), 765-793.
- BOZDOĞAN, Aykut Emre, TAŞDEMİR, Adem ve DEMİRTAŞ, Murat (2006). "Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 23-36.
- BOZKURT ALTAN, Esra ve HACIOĞLU, Yasemin (2018). "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Derslerinde STEM Odaklı Etkinlikler Gerçekleştirmek Üzere Geliştirdikleri Problem Durumlarının İncelenmesi". Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 12(2), 487-507.
- BÖYÜK, Uğur ve EROL, Mustafa (2008). "Science Education Laboratories in Turkey: Difficulties and Proposals". International Journal on Hands-on Science, 11, 1-6.
- BÖYÜK, Uğur, DEMİR, Semra ve EROL, Mustafa (2010). "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi". TÜBAV Bilim Dergisi, 3(4), 342-349.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2012). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri". Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CHEN, Ying-Chih, HAND, Brian ve NORTON-MEIER, Lori (2017). "Teacher Roles of Questioning in Early Elementary Science Classrooms: A Framework Promoting Student Cognition and Complexities in Argumentation". Research in Science Education, 47, 373-405.
- COŞTU, Bayram, AYAS, Alipaşa, ÇALIK, Muammer, ÜNAL, Suat ve KARATAŞ, Faik Özgür (2005). "Fen Öğretmen Adaylarının Çözelti Hazırlama ve Laboratuvar Malzemelerini Kullanma Yeterliliklerinin Belirlenmesi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 65-72.
- ÇILDIR, Sema (2012). "Fizik Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Araç-Gereçlerini Kullanım Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri ve Kuramsal Deney Tasarlama Yeterliliklerinin Belirlenmesi". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 93-102.
- DEMİR, Semra, BÖYÜK, Uğur ve KOÇ, Ayşe (2011). "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Şartları ve kullanımına İlişkin Görüşleri ile Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 66-79.
- DEMİRAL, Ümit (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Bir Konudaki Argümantasyon Becerilerinin Eleştirel Düşünme ve Bilgi Düzeyleri Açısından İncelenmesi: GDO Örneği, Karadeniz Teknik Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- DEMİREL, Melek ve ARSLAN TURAN, Belma (2010). "Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve GÜdü Düzeyine Etkisi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 55-66.

- DÖNEL AKGÜL, Güldem ve GEÇİKLİ, Esra (2018). "Öğretmen Adaylarının Yeni Bir Deney Tasarlayabilme ve Uygulayabilme Hakkındaki Görüşleri". Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(26), 349-364.
- EYMUR, Gülizar ve GEBAN, Ömer (2017). "The Collaboration of Cooperative Learning and Conceptual Change: Enhancing the Students' Understanding of Chemical Bonding Concept". International Journal of Science and Mathematics Education, 15, 853-871.
- FIRETTO, Carla, M., MURPHY, P. Karen, GREENE, Jeffrey A., LI, Mengyi, LI, WEI, Liwei, MONTALBANO, Cristin, HENDRICK, Brendan ve CRONINGER, Rachel M.V. (2019). "Bolstering Students' Written Argumentation by Refining an Effective Discourse Intervention: Negotiating the Fine Line Between Flexibility and Fidelity". Instructional Science, 47,181-214.
- GÜL, Şeyda (2016). "Yaşam Temelli Öğretim Modeliyle "Fotosentez" Konusunun Öğretimi: REACT Stratejine Dayalı Bir Uygulama". Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 10(2), 21-45.
- GÜNEY, Kaan ve SEMERCİ, Çetin (2009). "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi". Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi. 8(1), 77-83.
- HENDERSON, J. Bryan, MACPHERSON, Anna, OSBORNE, Jonathan. ve WILD, Andrew. (2015). "Beyond Construction: Five Arguments for the Role and Value of Critique in Learning Science". International Journal of Science Education, 37(10), 1668-1697.
- HONG, Zuway-R., LIN, Huann-shyang, WANG, Hsin-Hui, CHEN, Hsiang-Ting ve YANG, Kuay-Keng (2013). "Promoting and Scaffolding Elementary School Students' Attitudes toward Science and Argumentation through a Science and Society Intervention". International Journal of Science Education, 35(10), 1625-1648.
- İLHAN, Nail, DOĞAN, Yakup ve ÇİÇEK, Özge (2015). "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları". Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 666-681.
- JEWETT, Elizabeth ve KUHN, Deanna. (2016). "Social Science as a Tool in Developing Scientific Thinking Skills in Underserved, Low-Achieving Urban Students". Journal of Experimental Child Psychology 143, 154-161.
- KABLAN, Zeynel. (2012). "Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlama ve Uygulama Becerilerine Bilişsel Öğrenme ve Somut Yaşantı Düzeylerinin Etkisi". Eğitim ve Bilim, 37(163), 239-253.
- KAPANADZE, Marika, EILKS, Ingo, JANASHIA, Simon, MAKASHVILI, Malkhaz, STUCKEY, Marc ve MARKIC, Silvija. (2011). Promoting student-active and inquiry-based science learning by the project SALIS., Paper presented at 9th European Science Education Research Association (ESERA) Conference, Lyon, France,
- KARAÇÖP, Ataman ve DOYMUŞ, Kemal (2013). "Effects of Jigsaw Cooperative Learning and Animation Techniques on Students' Understanding of Chemical Bonding and Their Con-

- ceptions of the Particulate Nature of Matter". *Journal of Science Education and Technology*, 22 (2), 186-203
- KARAMAN, Pınar ve ŞAHİN, Çavuş (2017). "Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Mikro-Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi". *Turkish Studies*, 12(4), 255-274.
- KAYA, Hasan ve BÖYÜK, Uğur (2011). "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlikleri". *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 126-134.
- KILIÇ, Abdurrahman ve ACAT, Mehmet Bahattin (2007). "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- KIM, Mijung ve TAN, Aik-Ling (2010). "Rethinking Difficulties of Teaching Inquiry-Based Practical Work: Stories from Elementary Pre-Service Teachers". *International Journal of Science Education*, 33, 1-22.
- KOCAKÜLAH, Aysel ve SAVAŞ, Emre (2011). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Deney Tasarlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri". *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-28.
- KOZCU ÇAKIR, Nevin ve SARIKAYA, Mustafa (2018). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Değerlendirilmesi". *Turkish Studies*, 13(4), 859-884.
- LIU, Qing-Tang, LIU, Bo-Wei ve LIN, Yu-Ren (2019). "The Influence of Prior Knowledge and Collaborative Online Learning Environment on Students' Argumentation in Descriptive and Theoretical Scientific Concept". *International Journal of Science Education*, 41(2), 165-187.
- LIU, Shiyu ve ROEHRIG, Gillian (2019). "Exploring Science Teachers' Argumentation and Personal Epistemology about Global Climate Change". *Research in Science Education*, 49(1),173-189.
- MARULCU, İsmail ve DEDETÜRK, Ayşegül (2014). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikro-Öğretim Yöntemini Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 353-372.
- METİN, Mustafa ve ÖZMEN, Haluk (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 94-123.
- MILES, Mattew B. ve HUBERMAN, A. Michael (1994). "Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (Second edition)". SAGE Publications, California.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- OKUMUŞ, Seda (2012). Maddenin Halleri ve Isı Ünitesinin Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Modeli ile Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Anlama Düzeylerine Etkisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

- OKUMUŞ, Seda, ÇAVDAR, Oylum, ALYAR, Mustafa ve DOYMUŞ, Kemal (2017). "İşbirlikli Öğrenme ve Modellerin Kimyasal Reaksiyonlar Konusunun Anlaşılmasına Etkisi." Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 44, 358-381.
- ÖZDEMİR, Nurten. (2006). İlköğretim II. Kademedeki Fen Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Pamukkale Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- ÖZDİLEK, Zehra, OKUMUŞ, Seda ve DOYMUŞ, Kemal (2018). "The Effects of Model Supported Cooperative and Individual Learning Methods on Prospective Science Teachers' Understanding of Solutions". Journal of Baltic Science Education, 17 (6), 945-959.
- ÖZTÜRK, Nilay ve YILMAZ TÜZÜN, Özgül (2017). "Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs and Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues". Research in Science Education, 47, 1275-1304.
- REINERS, Christiane, S., BLIERSBACH, Markus ve MARNIOK, Karl (2017). "The Cultural Argument for Understanding Nature of Science. A Chance to Reflect on Similarities and Differences between Science and Humanities". Science & Education, 26, 583-610.
- SAĞLAM ARSLAN, Ayeşgül, DEVECİOĞLU KAYMAKÇI, Yasemin ve ARSLAN, Selahattin (2009). "Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği". Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 1-12.
- SEZEN VEKLİ, Gülşah (2018). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Deney Tasarlama ve Uygulama Becerilerinin İncelenmesi". Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 128-141.
- ŞAHİN PEKMEZ, Esin, AKTAMIŞ, Hilal ve CAN, Bilge (2010). "Fen Laboratuvarı Dersinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 93-112.
- ŞİMŞEK, Hasan ve YILDIRIM, Ali (2011). "Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri". Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- TANYEL BAŞAR, Çiğdem ve İNCE, Metin (2019). "Kavramsal Sanat Uygulamalarıyla Öğrencilerin Sanatsal İfade Biçimlerinin Geliştirilmesine İlişkin Eylem Araştırması". Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(1), 438-469.
- TAŞDERE, Adem ve ÖZSEVGECİ, Tuncay (2012). "Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi." Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- TATAR, Nilgün ve CEYHAN, Nilay (2018). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Kurama Dayalı Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesi". İlköğretim Online, 17(1), 207-222.
- TEKBIYIK, Ahmet ve AKDENİZ, Ali Rıza (2008). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri". Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2(2), 23-37.

- TÜRKÖĞUZ, Suat, KIRIKTAŞ, Halit ve ESLEK, Sinan (2014). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgisayarlı Deney Kitleriyle Tasarladıkları Kimya Deneylerinin İncelenmesi". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2), 325-341.
- ULUÇINAR, Şafak, CANSARAN, Arzu ve KARACA, Aysun (2004). "Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 465-475.
- ÜLTAY, Eser, ÜLTAY, Neslihan ve DÖNMEZ USTA, Necla (2018). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Basit Elektrik Devreleri" Konusunda 5E Modeli ve REACT Stratejisine Uygun Hazırladıkları Ders Planlarının İncelenmesi". Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(3), 855-864.
- ÜTKÜR, Nur, KABAPINAR, Yücel ve ÖNDER, Alev (2016). "Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanımına Yönelik Bir Eylem Araştırması". Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 41-58.
- WORLD ECONOMIC FORUM (WEF) (2016). What are the 21st-century skills every student needs? <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> Son erişim tarihi 01.01.2018.
- YAMAK, Havva, BULUT, Nelihan ve DÜNDAR, Sefa (2014). "5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri İle Fene Karşı Tutumlarına FETEMM Etkinliklerinin Etkisi". GEFAD, 34(2), 249-265.
- YAMAN, Süleyman ve YALÇIN, Necati (2005). "Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi". İlköğretim Online, 4(1), 42-52,

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KÜRESELLEŞME, KÜRESEL EĞİTİM VE KÜRESEL VATANDAŞ KAVRAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nadire Emel AKHAN¹, Burcu KAYMAK²

1 Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, neakhan@akdeniz.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-3628-8571.

2 Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcukocabiyik1991@gmail.com,
ORCID: 0000-0003- 0551-584X.

Geliş Tarihi: 31.10.2019 Kabul Tarihi: 25.02.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme, küresel eğitim ve küresel vatandaş kavramlarına yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulların seçiminde kolay ulaşılabilirlik kriteri göz önünde bulundurularak, bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 17 erkek 8 kadın olmak üzere toplamda 25 sosyal bilgiler öğretmeni çalışmanın grubunu oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemi olarak hazırlanan çalışmada, veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmış, veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeyi kısmen destekledikleri ve küreselleşme kavramını teknoloji ile bütünleştirdikleri belirlenmiştir. Eğitimde küreselleşmeye çoğunlukla olumlu yönde baktıkları belirlenirken; küresel vatandaş kavramını dünyadaki gelişmeleri takip eden kişi olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerini birer küresel vatandaş olarak eğitime eğiliminde oldukları, sosyal bilgiler dersi içinde küreselleşme eğitiminin verilmesine sıcak baktıkları; fakat bunun milli değerlerin korunması şartıyla olduğu fikri öne çıkmıştır. Konuya yönelik yurt içi ve yurt dışı projelerin hazırlanması için öğretmenlerin desteklenmesi, öğretmenlere seminerler düzenlenmesi, MEB destekli bültenler oluşturulması gibi çeşitli önerilerde bulunulabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmeni, küreselleşme, küresel eğitim, küresel vatandaş

THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ON GLOBALIZATION, GLOBAL EDUCATION AND GLOBAL CITIZEN

Abstract:

This study aimed to reveal social studies teachers' perceptions on globalization, global education and global citizen. The study group consisted of the social studies teachers at different secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the center of Antalya province. The schools were included into the study according to the convenience sampling method and 25 social studies teachers (17 are male, 8 are female) were selected on voluntary basis from the identified schools. The present study was designed as qualitative research and the interview technique was used as data collection tool. The data was analyzed through descriptive analysis method. The research findings showed that the social studies teachers partially supported globalization and they associated the idea of globalization with technology. It was also found out that they mostly regarded globalization in education as a positive gain and they defined global citizen as a person following the developments in the world. It was also possible to conclude that they tried to educate their students to be global citizens and they supported globalization teaching inside the social studies course on the condition that the national values be taken into account. Lastly, it can be suggested that teachers should be supported to prepare home and abroad projects related to the topic and seminars should be organized for teachers and also bulletins supported by Ministry of National Education (MEB) should be created.

Keywords: Social studies teacher, globalization, global education, global citizen

Giriş

Küreselleşme fikrî, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimleri her yönüyle bünyesinde barındıran, insanın sosyolojik yaşantısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileme gücüne sahip interaktif, canlı ve sürdürülebilir özelliğe sahip kompleksler bütünüdür. Öyle ki etkilerinin görmezden gelinemeyeceği, mevcudiyetinin yok sayılmayacağı bu kompleksler toplamı, içine bulunduğumuz çağın en tabîi gerçeği olarak, etkilerinin dışında kalınmak istense dahi kendine doğru hızla çeken bir çekim gücüne sahiptir. Bu sebeple küresel bir eğitim ve hayata küresel bir bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Küreselleşmeyi özümsemiş ve içselleştirmiş bireyler yetiştirilerek insan yaşamını etkileyen sorunlara (küresel ısınma, savaş, göç,

çevre sorunları, nüfus sorunları, terör vb.) odaklanabilen, benmerkezci bir bakış açısından ziyade, dünyanın bir bütün olduğu düşüncesiyle sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek, sosyal bilgiler dersinin iyi insan/iyi vatandaş ifadesindeki isten-dik vatandaş tanımlar niteliktedir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çünkü sosyal bilgiler merkezde insanı ele alan, dünyanın bir bütün olduğu düşüncesiyle insanlığın genel fayda ilkelerine odaklanabilmektedir. İyi insan yetiştirmenin amaçlandığı bu alanda, aslında ideal küresel vatandaş ifade edilmektedir. Öğrencilerin yaş itibarı ile öğretmenlerinden büyük oranda etkilendiği, dahası onlardan aldıkları eğitimle bugünün çocuklarıken yarının büyükleri olduğu gerçeği düşünüldüğünde, özellikle eğitim çağındaki öğrencilerin yol göstericisi olan öğretmenlerinin küreselleşmeye yönelik düşünceleri önem kazanmaktadır.

Küreselleşme kavramına genel olarak bakıldığında; küresel vatandaş, küresel eğitim gibi boyutlarının olduğu da görülmektedir. Bu boyutların tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle küreselleşme kavramının bilinmesi gerekmektedir. Küreselleşme; engellerin ve sınırların ortadan kalktığı, insanlar arasındaki ilişki ve bağlantıların arttığı bir süreçtir (Günel, 2016). George Modelski'ye göre de "dünyanın büyük medeniyetleri arasındaki artan bağlantının tarihidir" (akt. Dumanlı Kürkcü, 2013). Küresel vatandaş kavramına bakıldığında; sadece kendi ülkesinin vatandaşı olmayıp, sorumluluk bilinciyle, yaşadığı dünyanın vatandaşı olmayı gerekli kılmaktadır. Çünkü küresel vatandaş, meydana gelen olaylara insanlığın yani dünyanın gözüyle bakarak gelecek nesillere sürdürülebilir bir hayat bırakmaya çalışmaktadır. Gelecek nesillere bir hayat bırakabilmenin en önemli yolu ise eğitimden, daha net ifadeyle küresel eğitimden geçmektedir. Çünkü küresel eğitim; dünyadaki insanlarla iletişim kurma çabasıdır (Kan,2009).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda küreselleşme pek çok çevre tarafından farklı şekilde değerlendirilmektedir. Olumlu perspektiften bakan gruplar tarafından küreselleşme refah, ilerleme, yenilik ve barış anlamına gelen ciddi bir devrim olarak görülürken; öte yandan karmaşık bir süreç, kötü huylu bir güç, felaket ve yoksunluk şeklinde de ifade edilmektedir (Scholte, 2005; Srinivasan, 2002; Fischer, 2003).

Küreselleşmenin birtakım güçlükleri bulunmaktadır. Bu güçlüklerin üstesinden gelebilmenin en önemli yolu, adil ve tutarlı olmaktan geçer. Küreselleşmeyi destekleyen çevreler ancak adil ve tutarlı olduklarında küresel bilince sahip bir vatandaşlık anlayışı mümkün görülmektedir. Bu da göstermektedir ki küresel vatandaş sadece kendi ülkesinin değil tüm dünyanın vatandaşı olmakla birlikte, tüm dünyayı ilgilendiren olaylara önem veren bir vatandaşlık anlayışını öngörmektedir. Bu yüzden küresel vatandaşlık sağlam zeminlere oturmuş bir eğitime gereksinim duymaktadır (Fischer, 2003; Dewey, 1899 akt. Miliziano, 2009).

Eğitim; yüz yıl öncesindeki küresel dönüşümleri bile yansıtabilen ve bunu yansıttığı yaşantı düzleminde meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir. Öyle ki küresel

eğitim yolunda birtakım engellerle karşılaşmak kaçınılmaz bir hal almaktadır. Zengin-fakir ayrımının daha gerçekçi haliyle ortaya çıktığı, gelir adaletsizliklerin daha net şekliyle hissedildiği, egemenliği azalttığı, eğitimi metalaştırdığı, eşit olmayan şartlarda meydana gelen rekabetçi eğitim ortamının dezavantajlı grupları daha da ötediği bir ortam yaratarak, toplumun kültürel ve sosyal dokusuna hızla zarar vermektedir. Ancak tüm bunlara rağmen küresel vatandaşlık ve küresel eğitimin mümkün olduğunu düşünen çevreler tarafından da küresel ve sivil eğitimi gerçekleştirme çabası bir şekilde devam etmeye çalışılmaktadır (Essays, 2018; Senouci & Kherrous, 2014-2015).

NCSS (2016)'nin küresel eğitimle ilgili açıklamaları incelendiğinde ise şartlar, koşullar, eğitimler, süreçler ve olayların birbiriyle uyumlu ilişkisinin doğasına odaklanıldığı görülmektedir. Bu yüzden küreselleşmeyi doğrudan ilişkilendirebileceğimiz derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir. Bu ders kapsamında küreselleşme bağlamında vurgulanması gereken noktalar şu şekilde sıralanmıştır:

- İnsanın merkezde olduğu bir dünya çerçevesi oluşturmalıdır.
- Küresel bir yaklaşım benimsenerek uluslararası ve azınlıklara odaklanılarak konu içeriğinin daha geliştirilmiş bir içerikle zenginleştirilmesi gerekmektedir.
- İnsan yeryüzünün ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır. Bu yüzden insan ve doğal çevre bağlamı bir bütün olarak değerlendirilmelidir.
- Yaşamın sürdürebilmesinde, insanın doğal kaynaklara bağımlılığı, bu doğal kaynakların sınırlılığı ve ekolojik sistemin insanın kültürel varlığına etkileri göz ardı edilmemelidir.
- Öğrencinin geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki ilişkiyi en doğal haliyle idrak edebilmesi ve mevcut seçeneklerin alternatifleri ile bağdaştırılarak örneklendirilebilmesi gerekmektedir.
- Küreselleşmenin gündün güne arttığı dünyada; öğrencilerin sosyal, kişisel, politik fırsatlara katılma olanağı sağlanması gerekmektedir.
- Öğrencilerin dünyayı ilgilendiren olaylardan etkilenebileceği, hatta bu olaylara yön verebileceğinin gösterilmesi, buna yönelik müfredatın sorumluluk bilinci gelişmiş, etkin öğrenciler yetiştirme hedefiyle gerekli beceri, anlayış ve tutumları pekiştirmeye yardımcı olması gerekmektedir.

Bu durumda mümkün görülen eğitimi verecek olan öğretmenlere ciddi görevler düşmektedir. NCSS (2016)'ye göre sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin bu ders kapsamında küresel bir bakış açısı kazandırabilmek amacıyla dikkat etmeleri gereken noktalar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Teknolojinin etkisi göz ardı edilmeksizin internet, e-posta gibi etkili araçlardan eğitimde faydalanılması,

- Küresel eğitimin gereği olarak, farklı ülkelerin eserleri, anayasaları vb. gibi kaynaklardan yararlanılması,
- Farklı disiplinlerin kullanımıyla sosyal bilgiler ve çok kültürlü eğitim arasında bağlantılar kurulması,
- Küresel eğitimin öğretiminde simülasyon çalışmaları, etkileşimli rol oyunları gibi metodolojilerin vurgulanması,
- Küresel sorunların öğretiminde konular, entelektüel dürüstlük ve çoklu bakış açısı yaklaşımıyla ele alınması,
- Öğretmenlerin de, uluslararası alandaki araştırmalara katılımı ve bu araştırmalardan edindikleri deneyimleri derslerinde kullanmaları konusunda teşvik edilmesi gerekmektedir.

Küresel eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersini öğrencilerin uluslararası gelişmeleri anlayabilmelerine yardımcı olacak araçlarla donatmak oldukça önemlidir. Çünkü küresel eğitimde öğrencilere yaşadığı dünyayı öğretmek, değişen değer yargılarına, bakış açılarına ve içinde bulunduğu çok kültürlü yaşama uyumlu becerilerin geliştirilebilmesi önemsenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde küresel bir bakış açısının geliştirilmesi, öğrencilerin daha geniş bakış açısıyla değerlendirebilmesi ve düşünebilmesine yardımcı olur. Bunun aynı zamanda sosyal bilgilerin istendik hedeflerinden olan iyi vatandaş eğitiminin gerekliliklerini yerine getirmekle kalmayıp, sürece aktif olarak katılan vatandaşların yetiştirilmesine olanak tanyacağına da inanılmaktadır (Miliziano, 2009; Guarmery, 2002).

Sorunların evrensel olarak değerlendirilmeye başlanması ve küresel bir hal almasıyla küresel eğitimin ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Ancak bu noktada önemli olan, küresel eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak nitelikli sonuçlara ulaşabilmektir (English, 1987 akt. Miliziano, 2009).

Hızla değişen dünyaya ayak uydurmak ve küresel vatandaşlar yetiştirmek öğretmenin sorumluluğudur. Öğrencinin, kendisini ve dünyadaki ilişkileri anlayabilmesi, bunu bütüncül bir bakış açısı içinde gerçekleştirebilmesi isteniyorsa, öncelikle buna uygun eğitim almış donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Burada önemli olan, öğretmenlerin küresel eğitime dair inançlarının olması ve bu inanç doğrultusunda derslerini işlemeye istekli olmalarıdır (Tucker & Cistone, 1991). Çünkü sosyal bilgiler öğretimi her ne kadar müfredat temelli olsa da, öğretim aşamasında dersin hakimiyeti öğretmendedir. Bu yüzden, öğretmen küresel bir bakış açısıyla eğitim vermek istiyorsa, bu mümkün olabilecektir. Bu yüzden öğretmenin bu konuda ki bilgi düzeyini geliştirmesine yardımcı olmak ve bu konuda bilgilenmesini sağlamak oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin küresel bir bakış açısına sahip olabilmesi için ne kadar yeni adımlar atılırsa atılsın öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olması, eğitiminin önünde görülen en önemli engellerdendir (Thornton,1989; Zong & Farouk, 1999).

Bunların yanı sıra küreselleşme bazı araştırmacılar tarafından yurtseverlik ve milliyetçiliği baltalayan, ulus devlet bilincinin yok oluşuna zemin hazırlayan ciddi bir tehlike olarak da görülmektedir. “Ulusal sınırların belirsiz hale getirilmesi, ulusal sorunları çözümüne çare olacak mı?” sorusu aslında zihinlerdeki soru işaretlerinin en açık formudur. Ve ne yazık ki küreselleşmenin net bir sınırının olmaması, zihinlerdeki soru işaretlerini artırmakta, ulus devletin gücünü baltalamaktan başka bir işe yaramayacağı fikrini desteklemektedir (Miliziano, 2009). Öte yandan küreselleşmenin küresel eğitim adı altında gelişmiş ülkelerin, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin üzerinde kurabilecekleri bir tahakküm olarak görülmesi de yaygın görülen olumsuz kanılar arasındadır (Gupta, 2019).

Araştırmalar göstermektedir ki küreselleşme, küresel vatandaşlık, küresel eğitim kavramları aslında gerçekleşmesi arzu edilen ancak uygulamada başarısız kalınan bir gerçekliktir. Küreselleşme deyince akla gelen iki önemli ülkeye bakıldığında söylenilmek istenen daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. Örneğin; Amerika'nın küreselleşme bağlamındaki adımları yadsınamaz, ancak Amerikalı öğrencilere bakıldığında küresel dünya hakkındaki fikirlerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu düşünüldüğü gibi şaşırtıcı bir sonuç değildir. Çünkü bu öğrencilerin küresel yaşamla yüz yüzelikleri çoğunlukla resmi ve yahut resmi olmayan etkenlerle sınırlıdır. Bu yüzden de zamanla, her öğrenci küresel hayata daha hazırlıksız olarak adım atmaktadır. Programlardan mezun olan yeni öğretmenler veya öğretmen adayları için de durum çok farklı değildir. Öte yandan ikinci öncü ülke olan Avusturya'ya bakıldığında yayınlanan faaliyet raporu göstermiştir ki okul yönetimleri, ders kitapları, kaynak kitaplar istendik küresel eğitiminin önünde ki ciddi engellerdendir; ancak revize edilmesiyle ilgili bir adım da atılmamaktadır. Ülkede her ne kadar çok çeşitli küresel eğitim kursları, öğretmenin gelişimine yönelik çeşitli destek kursları faaliyet göstermeye devam etse de henüz istendik bir başarıya ulaşamamıştır (Smith, 2002; Miliziano, 2009; National Report on Austria, tarihsiz).

Öte yandan alan yazında küreselleşme ve küresel eğitime yönelik çalışmalara bakıldığında birçok farklı bakış açısına rastlanmaktadır. Kirkwood (2002), küresel bir eğitime ulaşmanın yolunun etkili program ve okul uygulamaları ile olabileceğini savunmuş; etkili programın öncelikle etkili bir okul reformu ile bağlantılı olduğunu belirlemiştir. Wolsey ve Lapp (2014), küresel eğitimde öğretmenlerin okul bahçelerini sürece dahil etmeleri gerektiğini (bitki yetiştiriciliği sayesinde sürdürülebilir gıda kaynaklarını öğrenme ve küresel ekonomi hakkında bilgi sahibi olma gibi konularda), okul bahçelerinin ders programlarıyla tümleşik hale getirilebileceğini savunmuştur. Açıkalın (2010) ise, küresel eğitim çerçevesinde programın önemine değinerek, sosyal bilgiler programının zayıf olduğunu, müfredatta dünya sorunları, projeler, uluslararası kuruluşların genel hatlarıyla yer aldığını; insan kaçakçılığı, savaşlar, terörizm, uluslararası çatışmalar, küresel ısınma gibi konuların ise yer almadığını belirtmiştir. Bu konuların saygı ve hoşgörü değerinin empati becerisi ile harmanlanarak verilmesi

gerektiğini, bu noktada öğretmene programın rehber olabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda Zong ve Farouk (1999), eğitimde küresel bilgi ve küresel farkındalığının geliştirilmesinde derslerde internet tabanlı bir projeye katılmanın etkisini vurgulamış, internetin bu farkındalık kapsamında ciddi etkilerinin olduğunu savunmuştur. Miliziano (2009) ise çalışmasında küresel eğitim için küresel sınıf kavramına değinmiş, bunun nitelikli, istendik, yüksek deneyimli, zengin bir öğretime imkân sağladığını savunmuştur. National Report on Austria (tarihsiz)'e baktığında ise Avusturya üniversitelerinde küresel eğitimde başarı yakalayabilmenin yollarından biri olarak akran değerlendirmesi görülmüş, bu sayede küresel eğitimde ne aşamaya geldiğinin raporlanması noktasında tarafsız bir inceleme kriteri olarak belirlenmiştir. Smith (2002) ise, küresel eğitim adına olumlu ve olumsuzlukların daha net görülebilmesi için yıllık veya dönemlik düzenlenen bir değerlendirme karnesinin olması gerektiğini savunmuştur.

Küresel bir dünya bilincine sahip bireyler yetiştirebilmenin yolu küresel düşünebilen, yorumlayabilen, sorunlara küresel bir bakış açısıyla yaklaşıp çözümler üretebilen öğretmenlerden geçmektedir. Bu yüzden de temelde öğretmenin küreselleşmeye yönelik nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu belirlemek, küreselleşme çerçevesinde nasıl bir nesilin yetiştiğinin bilgisini verebileceği için oldukça önemlidir. Bu sebeple çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeye yönelik kaygıları, önyargıları, küreselleşmeyi destekleme durumları, küresel eğitime bakış açıları, eğitimde küreselleşmeyi destekleyip desteklemedikleri, kendilerini küresel vatandaş olarak görme durumları ve öğrencilerini bu yönde eğitime eğilimleri hakkındaki bilgilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın, öğrencilerin küresel eğitim alma durumları, küresel birer vatandaş olarak yetiştirilme durumları hakkında bilgi verebileceği düşünülmekte, yapılacak çalışmalara yol gösterici olabileceği umulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, bireylerin gerçekleri sosyal dünyaları ile etkileşimleri neticesinde nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sebeple temel nitel araştırmada araştırmacılar, insanların deneyimlere ne anlam kattıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve yaşamlarını nasıl yorumladıkları ile ilgilenmektedir (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulların seçiminde kolay ulaşılabilirlik kriteri göz önünde bulundurularak, bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 17 erkek 8 kadın olmak üzere toplamda 25 sosyal bilgiler öğretmeni çalışmanın grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme; bireyin duygu, düşünce, içgüdü gibi doğrudan gözlemlenemeyen durumları hakkında araştırmaya veri imkânı sağlayarak bir nevi kişinin algılayıcısına girme olanağı sunan nitel bir tekniktir. Nitel görüşme tekniği, kişinin bakış açısının anlamlı, bilgili ve açık bir şekilde yapılabileceği varsayımı üzerine temellenir (Patton, 2002).

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış ve toplamda yedi adet görüşme sorusundan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular, alanında uzman iki araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra uygulama işlemi gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak, istedikleri gün ve saatte, onların görev yaptıkları okulun uygun bir mekânında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar görüşmelerde bizzat bulunmuş, sorular sorulmuş ve araştırmacılar söylenenleri not alıp sonra yazıya aktarmışlardır. Hazırlanan dokümanlar daha sonra öğretmenlere okutularak görüşleri alınmış ve çalışma verisi olarak kabul edilmiştir.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen bulgular düzenlendikten sonra yorumlanarak okuyucuya sunulur. Burada amaç, verilerin önce sistemli ve açık bir şekilde betimlenmesi, daha sonra ise bu betimlemelerin açıklanıp yorumlanarak, neden sonuç bağlantısı içerisinde birtakım sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiş ve aralarındaki güvenilirliğin hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994), önerdiği "R (Güvenirlilik) = 100 x [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)]" güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenilirliği yüzde 90 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenler "Ö1,Ö2,,,," olacak şekilde kodlanmış, güvenilirliğin artırılması bakımından her kategoriye ait en az bir öğretmenin cevabı tırnak içerisinde verilerek, tabloların altına eklenerek bulgular desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşme Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme kavramına ilişkin görüşleri

| Küreselleşme Kavramına İlişkin Görüşler | Katılımcı | f |
|---|--|----|
| Bütünleşme/birlik olma | Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö15,Ö16,Ö20, Ö21,Ö22,Ö24,Ö25 | 12 |
| Bilgi, iletişim ve teknolojik gelişme | Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö20,Ö25 | 6 |
| Bilginin yayılması | Ö1,Ö3,Ö5,Ö11,Ö18, | 5 |
| Dünyanın küçülmesi | Ö3,Ö9,Ö12,Ö17,Ö24, | 5 |
| Ortak değerlerin yayılması | Ö12,Ö13,Ö23 | 3 |
| Kutuplaşmanın olmaması | Ö12,Ö19 | 2 |
| Emperyalizm ve sömürge | Ö14 | 1 |
| Tüm imkânlara ulaşma | Ö10 | 1 |
| Ülke sınırlarının kalkması | Ö12 | 1 |
| Büyük değişim/gelişim | Ö4 | 1 |

Çalışma grubundaki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme kavramına ilişkin görüşleri sorulduğunda “bütünleşme/birlik olma” en fazla söylenirken; “emperyalizm ve sömürge”, “tüm imkânlara ulaşma”, “ülke sınırlarının kalkması” ve “büyük değişim/gelişim” ise en az söylenen ifadelerden olmuştur. Elde edilen bulgudan hareketle, küreselleşme denildiğinde öğretmenlerin genellikle olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin ise küreselleşme kavramını “emperyalizm ve sömürge, sınırların kalkması” şeklinde değerlendirerek, olumsuz bir görüşe sahip oldukları ifade edilebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının küreselleşme kavramına yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Bütün dünyanın her açıdan (dil, ekonomi, politika...) tek olması, tekleşmesidir” (Ö2).

“Ulusal ya da uluslararası olarak kısıtlayamayacağımız fikir, teknoloji, iletişim gibi alanlarda uluslararası bütünlüğe ulaşmasıdır” (Ö25).

“Bir gelişmenin sınırlarının dünyanın her yerine ulaşması ve bütün herkes tarafından bilinmesidir” (Ö1).

“Gelişen bilgi ve teknoloji ile birlikte dünyanın küçülmesini anlıyorum” (Ö9).

“Bireyin ve toplumun dünyada ortak değer paylaşmasıdır” (Ö13).

“Kutuplaşmanın olmadığı bir dünyayı anlıyorum” (Ö19).

“Emperyalizmin dünyanın kaynaklarını kolayca kullanabilmek, başka uluslara ait öz kaynakları sömürmek için ortaya koyduğu çabayı şirinleyen bir kavramdır” (Ö14).

“İletişim ve ulaşım sektörlerinin gelişmesi ile dünyada her şeye daha kolay ulaşılmasıdır” (Ö10).

“Sınırların kaybolmasıdır” (Ö12).

“Büyük çapta yaşanan her türlü değişim ve gelişimdir” (Ö4).

2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşmeyi Destekleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine küreselleşmeyi destekleme hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeyi destekleyip desteklemediklerine ilişkin görüşleri

| Küreselleşmeyi Destekleme Hakkındaki Görüşleri | Katılımcı | f |
|--|--|----|
| Kısmen | Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö22,Ö24,Ö25 | 13 |
| Hayır | Ö2,Ö7,Ö14,Ö17,Ö19,Ö23 | 6 |
| Evet | Ö1,Ö9,Ö10,Ö18,Ö20,Ö21 | 6 |

Çalışma grubundaki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeyi destekleyip desteklemediklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda “kısmen” yanıtı en yüksek iken “hayır” ve “evet” yanıtları eşit oranda cevaplanmıştır. Elde edilen bulgudan hareketle, öğretmenlerin küreselleşmeyi kısmen destekleme durumlarının, küreselleşmeye yönelik birtakım çekincelerinin olduğunu göstermektedir. Bunun, öğretmenlerin küreselleşmeye yönelik istenmeyen veya olumsuz yönlerine dair düşüncelerinin olmasından dolayı bu görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının küreselleşmeyi destekleme durumlarına yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“Bilim, sanat gibi alanlarda destekliyorum; örf adet, gelenek, görenek gibi alanlar bakımından desteklemiyorum” (Ö6).

“Bazı konularda destekliyorum. Bilim ve teknik anlamda küreselleşmenin olması bulunduğumuz yerden daha ileri gitmemizi sağlar; ancak siyasi anlamda sınırların kalkması anlamında elbette desteklemiyorum” (Ö8).

“Tekleşmeye karşıyım. Her ülkenin gelişimi aynı değil, her ülke kendine yetebilir ölçüde olmalı. Güçlü olanın etrafında birleşme var genelde. ABD’nin yararına mı gelişip küreselleşeceğiz” (Ö2).

“Kesinlikle desteklemiyorum” (Ö17).

“Günümüz teknoloji dünyasında geride kalmak mümkün olmuyor. Evet” (Ö10).

“Tabi ki destekliyorum” (Ö1).

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşme Alanlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmenin hangi alanlarda olması gerektiğine ilişkin görüşleri

| Hangi Alanlarda Olması Gerektiğine İlişkin Görüşler | Katılımcı | f |
|---|--|----|
| Teknoloji | Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö25 | 11 |
| Bilgi/Bilim | Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13,Ö14,Ö25 | 7 |
| Eğitim | Ö1,Ö8,Ö16,Ö18,Ö21 | 5 |
| Sağlık | Ö6,Ö7,Ö8,Ö13,Ö25 | 5 |
| Ekonomi | Ö8,Ö9,Ö12,Ö18,Ö22 | 5 |
| Çevre | Ö2,Ö5,Ö14,Ö25 | 4 |
| İletişim | Ö3,Ö8,Ö12,Ö20 | 4 |
| Sosyal/Siyasal | Ö18,Ö20,Ö21,Ö22 | 4 |
| Her Alanda | Ö4,Ö10,Ö15,Ö24 | 4 |
| Sanayi | Ö5,Ö8,Ö17 | 3 |
| Sanat | Ö1,Ö6 | 2 |
| Ticaret | Ö20,Ö21 | 2 |
| Küresel Sorunlar, Ortak Değerlerin Gelişimi, Tarih, Müzik, Spor, Ulaşım, Turizm, Tarım, Kültür, İyilik ve Etik, | Ö1,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14,Ö20 | 1 |

Çalışma grubundaki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmenin hangi alanlarda olması gerektiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda “teknoloji” en fazla söylenirken; “küresel sorunlar”, “ortak değerlerin gelişimi”, “tarih”, “müzik”, “spor”, “ulaşım”, “turizm”, “tarım”, “kültür”, “iyilik ve etik” ise en az söylenen ifadelerden olmuştur. Küreselleşmeyi destekleme/kısmen destekleme eğiliminde olan öğretmenlerin sözel alanlardan (tarih, iletişim, ortak değerlerin gelişimi vb.) ziyade genellikle teknoloji, bilgi/bilim gibi sayısal alanlarda destekleme eğilimlerinin çoğunlukta olduğu söylenebilmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin genellikle küreselleşmeyi sayısal alanlarda destekleme eğilimlerinin yüksek olduğu ifade edilebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Küreselleşme teknolojik açıdan ve dünyadaki küresel sorunların çözümü konusunda olmalı” (Ö11).

“Bilgi ve veri paylaşımı, çevre sorunları, iyiliğe ve etiğe hizmet eden alanlarda olabilir” (Ö14).

“Bilim, teknik, ekonomik ilişkiler, ulaşım, iletişim, eğitim, turizm, tarım, sanayi ve sağlık gibi alanlarda olabilir; ancak askeri ilişkiler, güvenlik ve NATO anlamında olmamalı” (Ö8).

“Ticaret, eğitim, siyaset vb. alanlarda olabilir” (Ö21).

“Kültür hariç her alanda olmalıdır” (Ö24).

“Sanayi ve teknoloji alanlarında olmalı” (Ö17).

“Teknoloji, fen, bilim, çevre, sağlık gibi alanlarda olması gerekir” (Ö25).

“Ekonomik ve bilimsel alanlarda ve ortak değerlerin geliştirilmesinde olabilir” (Ö9).

“Milletlerin kültürel değerlerinin korunması haricinde her alanda olabilir” (Ö10).

Tablo 3.b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde küreselleşmenin ne anlam ifade ettiğine ilişkin görüşleri

| Eğitimde Küreselleşme Kavramına İlişkin Görüşler | Katılımcı | f |
|--|--------------------------------------|----|
| Ortak Eğitim Sistemi | Ö1,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö12, Ö18,Ö19,Ö23,Ö24 | 10 |
| Evrensel Değerlere Bakış | Ö11,Ö13,Ö15,Ö25 | 4 |
| Farklı Kültürleri Öğrenme ve Uyum | Ö20,Ö21,Ö22 | 3 |
| Dilde Küreselleşme | Ö2 | 1 |
| Bilginin Hızlı Aktarımı | Ö3 | 1 |
| Ortak Değer Aktarımı | Ö6 | 1 |
| Yurtdışı Eğitim Hakkı | Ö8 | 1 |
| Küresel Isınma Bilinci | Ö11 | 1 |

Çalışma grubundaki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde küreselleşme kavramına ilişkin görüşleri sorulduğunda “ortak eğitim sistemi” en fazla söylenirken; “dilde küreselleşme”, “bilginin hızlı aktarımı”, “ortak değer aktarımı”, “yurtdışı eğitim hakkı”, “küresel ısınma bilinci” ise en az söylenen ifadelerden olmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin eğitim alanında küreselleşmeyi ortak bir eğitim sistemi olarak gördükleri söylenebilirken, dikkat çekici olarak öğretimde içerik haricinde, “yurt dışı eğitim hakkı, dilde küreselleşme, küresel ısınma bilinci” gibi farklı yaklaşımlara da sahip oldukları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Bireylerin dünyanın ortak değerleri çerçevesinde gerekli bilgilerin aktarılmasıdır” (Ö6).

“Eğitimde imkân eşitsizliğinden doğan sorunların ortadan kalkarak her bireyin eğitime erişimde eşit imkâna sahip olmasıdır” (Ö25).

“Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların yaşayış biçiminden kültürel öğelerinden haberdar olmak ve onları öğrenmek” (Ö22).

“Dil açısından ele alırım sadece. Küreselleşme illa ki olacak ise madem dünyada İngilizce ortak dil o zaman İngilizcenin zorunlu bir dil olarak eğitim-öğretim politikalarına konması gerekir. Dil sayesinde insanlar arasında etkileşim sağlanabiliyor. Bu yüzden eğitimde küreselleşme bu anlamda dile yönelik olmalı” (Ö2).

“Bilgilerin hızlı aktarılması diyebilirim” (Ö3).

“Bireylerin dünyanın ortak değerleri çerçevesinde gerekli bilgilerin aktarılmasıdır” (Ö6).

“Üniversite öğrencileri düzeyinde farklı yerlerde/ülkelerde eğitim hakkının olmasıdır” (Ö8).

“Küresel sorunların çözümünde, küresel ısınma, demokrasi, barış, özgürlük de ortak tavır almak açısından küreselleşme eğitimde olmalıdır” (Ö11).

Tablo 3.c. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim alanında küreselleşmenin olma durumuna ilişkin görüşleri

| Eğitimde Küreselleşmeyi Destekleme Durumları | Katılımcı | f |
|--|---|----|
| Evet | Ö1,Ö3,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16,Ö20,Ö21 | 11 |
| Hayır | Ö5,Ö6,Ö7,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö22,Ö23 | 9 |
| Kısmen | Ö2,Ö9,Ö12,Ö24,Ö25 | 5 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde küreselleşmeyi destekleme durumlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda “evet” yanıtı en yüksek iken “kısmen” yanıtı en düşük olarak söylenmiştir. Elde edilen bulgularda, eğitimde küreselleşmeyi desteklemeyen öğretmenlerin sayısı ile destekleyen öğretmenler arasında ciddi bir fark görülmemektedir. Kısmen cevabını verenlerin bu cevabı vermelerindeki sebeplerinin birtakım olumsuzlardan kaynaklandığı düşünüldüğünde, evet ve hayır/kısmen cevabı verenlerin sayılarının birbirlerine eşit olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Tabi ki olmalıdır. Günümüz eğitim süreci zaten tamamen küreselleşmeye doğru gidiyor” (Ö4).

“Kimliğini kaybetmeden, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum ve başarı sağlayabilecek insanları yetiştirmektir. Küreselleşmiş bir dünyaya uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için olmalıdır” (Ö20).

“Eğitimde küreselleşmenin kültürel asimilasyona sebep olacağını düşünüyorum. Bu yüzden olmamalıdır” (Ö7).

“Birbirleriyle yakın ilişkilerde bulunan ülkelerin ortak eğitim sistemini benimsemesi olarak görüyorum, olmamalıdır” (Ö19).

“Eğitim programlarının dünyadaki gelişmeleri takip edebilecek nitelikte olması bakımından kısmen olmalıdır” (Ö9).

“Dünya çapında alanı belirlenmiş eğitim ilkelerinin uygulamaya konması, tek tip eğitim olarak görüyorum. Bu yüzden bize uygun olan uygulamalardan yararlanabiliriz. Ama uygulamaların da hepsinden değil” (Ö12).

4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaş Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.a. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

| Küresel Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşler | Katılımcı | f |
|---|---|----|
| Dünya ki Gelişmeleri Takip Etme | Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö2,Ö22,Ö23,Ö25, | 12 |
| Farklılıklara Saygılı Olma | Ö6,Ö8,Ö10 | 3 |
| Evrensel Sorunları Önemseme | Ö11,Ö13,Ö20 | 3 |
| Dünya Vatandaşı | Ö12,Ö24,Ö25 | 3 |
| Emperyalizm | Ö14 | 1 |
| Kendine ve Çevresine Yetmek | Ö1 | 1 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaş kavramına ilişkin görüşleri sorulduğunda “dünyadaki gelişmeleri takip etme” en fazla söylenir-ken; “emperyalizm” ve “kendine ve çevresine yetmek” ise en az söylenen ifadelerden olmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin, küresel vatandaşla dair olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilmektedir. Öyle ki, genellikle dünyadaki gelişmeleri takip eden, farklılıklara saygılı olan vb. kişiler olarak görüldüğü söylenebilmekle birlikte, emperyalizm gibi olumsuz bakış açılarının da olduğu ifade edilebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Dünyada ki gelişmeleri takip edebilen vatandaşdır” (Ö9).

“Dili, dini, ırkı, rengi ne olursa olsun insana insan gözüyle bakabilen insandır” (Ö10).

“Kendini bir millete veya devlete bağlı olarak görmeyip, konulara evrensel boyutta çözüm getiren kişilerdir” (Ö11).

“Bir tek kimlikle, vizesiz izinsiz dünyanın tamamında aynı haklara sahip olma. Bir devletin vatandaşı olmaktan çıkmaktır” (Ö12).

“Emperyalizmin hayalidir” (Ö14).

“Gelişen teknolojiye ve sosyalleşmeye bağlı olarak kendine ve çevresine yetebilen insandır” (Ö1).

Tablo 4.b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini küresel vatandaş olarak görme durumlarına ilişkin görüşleri

| Kendilerini Küresel Vatandaş Olarak Görme Durumları | Katılımcı | f |
|---|---|----|
| Evet | Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23 | 13 |
| Kısmen | Ö1,Ö4,Ö6,Ö9,Ö11,Ö13,Ö25 | 7 |
| Hayır | Ö2,Ö12,Ö14,Ö17,Ö24 | 5 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini küresel vatandaş olarak görme durumlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda “evet” yanıtı en yüksek iken “hayır” yanıtı en düşük olarak söylenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin büyük bir kısmının kendini küresel vatandaş olarak gördüğü, ancak olumsuz veya yeterli olmayan yönleri göz önünde bulundurularak kısmen ve hayır yanıtı veren öğretmenlerinin sayısının da evet yanıtı veren öğretmen sayısına yakın olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Genel anlamda tanımlayabilirim. Gelişmeleri yakından takip ediyorum” (Ö5).

“Evet, kendimi küresel vatandaş olarak görüyorum” (Ö3).

“Dünyadaki gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Fakat yeterli olduğumu düşünmüyorum” (Ö9).

“Tam olarak küresel vatandaş olarak görmüyorum. Teknolojinin kullanımında ve küresel sorunların çözümünde küresel vatandaş olarak kendimi görüyorum” (Ö11).

“Hayır, görmüyorum” (Ö12).

“Görmüyorum. Dünyada kendini küresel vatandaş olarak tanımlayan fazla kişi olacağını zannetmiyorum” (Ö17).

Tablo 4.c. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerini küresel vatandaş olarak eğitime durumlarına ilişkin görüşleri

| Öğrencilerini Küresel Vatandaş Olarak Eğitime Durumları | Katılımcı | f |
|---|---|----|
| Evet | Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö15, Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25 | 19 |
| Hayır | Ö2,Ö7,Ö14,Ö17,Ö24 | 5 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerini küresel vatandaş olarak eğitime durumlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda “evet” yanıtı en yüksek iken “hayır” yanıtı en düşük olarak söylenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilerini küresel birer vatandaş olarak eğitime eğiliminde oldukları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Zaten bu süreçte Sosyal bilgiler eğitiminde küresel bağlantılar ünitesiyle beraber öğretiyoruz” (Ö4).

“Küresel sorunların çözümünde küresel vatanda olmaları için gayret gösteriyorum” (Ö11).

“Küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde tartışma yapıyoruz” (Ö12).

“Yok, hayır inanmıyorum çünkü” (Ö2).

“Hayır, eğitmiyorum” (Ö24).

5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler Programında Olmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5.a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde küreselleşmenin sosyal bilgiler dersinde verilmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri

| Sosyal Bilgiler Dersinde Küreselleşmeye Yönelik Eğitim Verilmesine İlişkin Görüşler | Katılımcı | f |
|---|---|----|
| Evet | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25 | 20 |
| Hayır | Ö17,Ö19,Ö22,Ö23 | 4 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde küreselleşmeye yönelik eğitim verilmesine ilişkin görüşleri sorulduğunda “evet” yanıtı en yüksek iken “hayır” yanıtı en düşük olarak söylenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin genellikle sosyal bilgiler dersinde küreselleşmeye yönelik eğitim verilmesi dair olumlu bir bakış açısında oldukları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Olmalı. Küresel bağlantılar öğrenme alanında var zaten” (Ö8).

“Sosyal bilgiler hayatın kendisi zaten. Dolayısıyla programlı bir şekilde olmalıdır” (Ö10).

“Gerekli görüyorum. Kültürümüz öğrencilere öğretmeden küreselleşme eğitimi verilirse kültürümüz yozlaşır, maddi ve manevi değerler yok olmaya başlar” (Ö11).

“Gerekli görmüyorum. Bu konu bence artık küresel bir sorun olarak ele alınmalıdır. Çünkü öğrenciler artık dünyadaki olup bitenlerden anında haberdar olabiliyor. Bu sayede etkileşim zaten okul çağından önce öğrencide başlıyor. Kendi kültürel öğelerini bilmeyen farklı ülkelerin kültürlerine hayran bir öğrenci kitlesi oluşmaktadır” (Ö22).

“Yeterince veriliyor. Bence gerek yok” (Ö17).

“Hayır, gerekli görmüyorum” (Ö19).

Tablo 5.b. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşmeye Yönelik Eğitimin Programda Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

| Sosyal Bilgiler Programında Küreselleşmenin Olmasına İlişkin Görüşler | Katılımcı | f |
|---|--|----|
| Evet | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25 | 20 |
| Hayır | Ö17, Ö19, Ö22, Ö23 | 4 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeye yönelik eğitiminin programda olmasına ilişkin görüşleri sorulduğunda “evet” yanıtı en yüksek iken “hayır” yanıtı en düşük olarak söylenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin genellikle sosyal bilgiler programında küreselleşmenin olmasına dair olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Tabi ki olmalı sonuçta dersle ilişkili bir konu” (Ö1).

“Küreselleşmeye dikkat çekmek, analizleri doğru yapabilmek, düşmanın doğru tanımlayabilmek açısından programda olmalı” (Ö14).

“Kendi değerlerimize sahip çıkarak olmalı” (15).

“Yeterince veriliyor. Programa dahil edilmesine gerek yok” (17).

“Hayır olmamalıdır. Her ülkenin kendi öz değerlerini yansıtan eğitim politikası olmalıdır” (Ö23).

“Hayır, olmamalıdır” (Ö19).

6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanının küreselleşmeye yönelik eğitim verme durumuna ilişkin bulgular

| Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanının Küreselleşmeye Yönelik Eğitim Verme Durumu | Katılımcı | f |
|---|--|----|
| Evet | Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö21, Ö24 | 11 |
| Hayır | Ö6, Ö14, Ö18, Ö20, Ö23, Ö25 | 6 |
| Kısmen | Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö19, Ö22 | 6 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanının küreselleşmeye yönelik eğitim verme durumuna ilişkin görüşleri sorulduğunda “evet” yanıtı en yüksek iken “hayır” ile “kısmen” yanıtları en düşük olarak söylenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, küresel bağlantılar öğrenme alanının küreselleşmeye yönelik eğitim verildiği yönünde iken, içinde bir takım olumsuz görüşler barındırmasından dolayı kısmen yanıtı veren ve hayır yanıtını veren öğretmen sayısının evet yanıtını veren öğretmen sayısına yakın olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Elbette veriyor. Teknoloji dünyayı küçülttü, uzak yakın oldu, dünya milletleriyle etkileşim arttı” (Ö12).

“Evet veriyor. Bilimsel gelişmeler, dünya siyasetindeki gelişmelerdeki dünya mirasının korunması, insan haklarının korunması gelişimi öğrenme alanı içerisinde” (Ö24).

“Tam olarak değil çünkü kitapta bu sorduğunuz şekilde noktalar pek yok” (Ö25).

“Hayır, vermiyor” (Ö23).

“Bir nevi veriyor ama tam değil, kendi fikrimce yeni bir alan olarak küreselleşmeyi ele almak gerekir. Böylelikle öğrenciler küreselleşme ile ilgili daha çok bilgiye sahip olur” (Ö1).

“Çok yeterli değil, temel anlamda bilgi veriyor sadece” (Ö8).

7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Bir Eğitim İçin Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 7.a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bir eğitim için önerilerine ilişkin bulgular

| Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Önerileri | Katılımcı | f |
|--|---|----|
| Kendini Geliştirme | Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16,Ö21,Ö24,Ö25 | 13 |
| Millî Bilinç | Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö17,Ö19,Ö22,Ö23,Ö25 | 11 |
| Eleştirel Bakış Açısı | Ö7,Ö11,Ö12,Ö14,Ö23 | 5 |
| Farklılıklara Saygı | Ö6,Ö20 | 2 |
| Uygulama | Ö8,Ö15 | 2 |
| Örnek Vatandaş Olma, Etkin Sosyal Medya Kullanımı, Empati, İlişkilendirme Yapma, Yurtdışı Gezileri, Tarafsızlık, Sorumluluk Alma | Ö1,Ö2,Ö10,Ö11,Ö24 | 1 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bir eğitime yönelik önerileri sorulduğunda “kendini geliştirme” en fazla söylenirken; “örnek vatandaş olma”, “etkin sosyal medya kullanımı”, “empati”, “ilişkilendirme yapma”, “yurtdışı gezileri”, “tarafsızlık”, “sorumluluk alma” başlıkları ise en az söylenen ifadelerden olmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin küresel bir eğitim için “kendini geliştirme ve milli bilinçle sahip olma” noktalarına dikkat edilmesi yönünde önerilerde bulunduğu görülmektedir. Özellikle “milli bilinç” noktasında öğretmenlerin hassas oldukları, küresel eğitimi destekleme durumlarının da milli bilinçle zarar verilemediği müddetçe olumlu karşılandığı söylenebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu önerinin küresel eğitim için bir ön koşul görevi gördüğü de ifade edilebilmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmelidir” (Ö3).

“Kültürümüzü iyi bilmeli, dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmelidir” (Ö13).

“Küreselleşmenin olumlu olumsuz yönlerini anlatmalı, ancak küreselleşme ile birlikte kendi kültüründen uzaklaşan topluluklara da dersinde yer vermelidir” (Ö23).

“Kültürel ve bireysel farklılıkların farkında olan ve bu farklılıklara saygı duyan, bilinçli ve sorumlu bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş bir eğitim verilmelidir” (Ö20).

“Öğrendiklerini öğrencileriyle birlikte hayata geçirmelidir” (Ö15).

“Örnek bir vatandaş olup, öğrencilerine de bunu aşılamalıdır. Müfredatı farklı ülkelerin müfredatıyla harmanlamalı, sosyal medyayı etkin kullanıp, öğrencilerin bakış açısıyla düşünebilmelidir” (Ö1).

“Ülkemin ve bizlerin ekonomik durumu dünyayı gezmeye olanak tanımıyor. Ekonomik durumun düzelmesi, kendi ülkemizi ve dünyayı gezen öğretmenlerin olması öğrencilere büyük katkı sağlayacaktır” (Ö10).

“Kendisini bu alanda geliştirerek, sorumluluklar almalıdır” (Ö24).

Sosyal bilgiler öğretmenlerine ayrıca sosyal bilgiler dersine yönelik önerileri de sorulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cevapları Tablo 6.b.’de gösterilmiştir.

Tablo 7.b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bir eğitim için sosyal bilgiler dersine yönelik önerilerine ilişkin bulgular

| Sosyal Bilgiler Ders Önerileri | Katılımcı | f |
|---------------------------------|---|----|
| Millî Değerlerin Korunması | Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö13, Ö19,Ö22,Ö23,Ö25 | 10 |
| Güncellik | Ö5,Ö9,Ö15,Ö16 | 4 |
| Çözüm Odaklı Proje | Ö9,Ö10,Ö11,Ö20 | 4 |
| Bilim/Teknoloji Odaklı Eğitim | Ö7,Ö9,Ö11 | 3 |
| Farklılıklara Saygı | Ö6,Ö18,Ö20 | 3 |
| Kapsamın Genişletilmesi | Ö3,Ö24 | 2 |
| Materyal Kullanımı | Ö4,Ö25 | 2 |
| Somutlaştırma | Ö25 | 1 |
| Farklı Kültürlerin Öğretimi | Ö21 | 1 |
| Ünitenin Yerinin Değiştirilmesi | Ö3 | 1 |

Çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bir eğitim için sosyal bilgiler dersine yönelik görüşleri sorulduğunda “millî değerlerin öğretimi” en fazla söylenirken; “somutlaştırma”, “farklı kültürlerin öğretimi” ve “ünitenin yerinin değiştirilmesi” ise en az söylenen ifadelerden olmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin küresel bir eğitim için sosyal bilgiler dersine yönelik önerilerinin, millî değerlerin korunması noktasında çoğunluk gösterdiği görülmektedir. Bunun da bir öneriden ziyade ön koşul olduğu söylenebilmekle birlikte, öğretmenlerin millî değerlerin korunması konusunda hassas oldukları ifade edilebilmektedir. Bu yanıtlara göre öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Farklı kültürleri kendine benimseyen öğrenci kitlesi oluşuyor. Kendi ülkelerinin kültürel öğelerinden kopuk nesil meydana geliyor. Öğretmenler olarak biz öğrencilere bunun zararlarından sık sık bahsetmeliyiz. Müfredatta da bu konu geniş kapsamlı olarak yer almalı” (Ö22).

“Güncel konulara daha fazla yer verilmelidir” (Ö9).

“Dünyada giderek küçülüyor sözünden yola çıkarak öğrencilerin dünyanın ve insanların sorunlarına çözüm üretecek kapasitede projeler üretebilen insanlar olarak yetişmesini sağlayacak bir derse dönüşmesi gerekir” (Ö10).

“Sosyal bilgiler dersinde Türk kültürü verilmeli, teknolojik gelişmeler öğretilmeli” (Ö11).

“İnsanların din, dil, ırk, beden bütünlüğü, cinsiyet, ekonomik durum gibi farklılıklarının önemli olmadığı bir eğitim olmalı. Bu olurken kendi

kültürümüz, örf adetlerimiz değer ev inançlarımız asimile edilmemeli” (Ö6).

“Müfredat bu alanda geliştirilmeli daha kapsayıcı hale getirilmelidir” (Ö24).

“Kendi sınırlarının, değerlerinin bilincinde olarak bu bilgi ve beceriler somutlaştırılmalı. Çünkü öğrencilerde somutlaştırma sorunu var; çeşitli etkinlik, film, projeler yoluyla yapılabilir. Dünyada ki diğer ülkelerin yakından takip edilmesi kültürlerinin öğrenilmesi için sosyal bilgiler müfredatında yer verilmelidir” (Ö21).

“Son üniteye bahsediliyor. Son haftalara denk geldiği için verimli olmuyor” (Ö3).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşme kavramından bütünleşme ve birlik olmayı anladıkları, küreselleşmeyi kısmen destekledikleri, küreselleşmenin hangi alanda olması gerektiğine yönelik düşüncelerinin teknoloji alanında yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim alanında küreselleşmeyi genel olarak ortak bir eğitim sistemi bağlamında ele aldıkları, eğitim alanında küreselleşmeye çoğunlukla olumlu yönde baktıkları belirlenirken; küresel vatandaş kavramını dünyadaki gelişmeleri takip eden kişi olarak tanımlamışlardır. Kendilerini çoğunlukla küresel bir vatandaş olarak gördükleri ve öğrencilerini de bu yönde eğitime eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi içinde küreselleşme eğitiminin verilmesine sıcak baktıkları, küreselleşmenin programda olması gerektiğini düşünürken, aslında programda bulunan küresel bağlantılar öğrenme alanının çoğunlukla küreselleşmeye yönelik eğitim verdiği görüşünü desteklemektedirler. Öğretmenlerin küresel bir eğitim için sosyal bilgiler dersine yönelik önerilerine bakıldığında ise; milli değerlerin korunması fikri öne çıkmış, küresel bir eğitim için sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik önerilerini ise kendini geliştirme bağlamında temellendirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenler küreselleşmeyi tek olma, birlik olma şeklinde tanımlarken bunu ikinci sırada bilgi, iletişim ve teknolojik gelişme takip etmiştir. Öğretmenlerin küreselleşmeyi; bilgi, iletişim ve teknoloji ile bütünleştirme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür. Alan yazına bakıldığında elde edilen bulguya paralel olarak Hytten ve Bettez (2008)'in çalışmasında, küreselleşmenin tanımında teknoloji kavramının ön plana çıktığı, çalışma grubunun küreselleşmeyi teknoloji ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Öte yandan küreselleşmenin emperyalizm ve sömürge olarak da görülebildiği bir diğer önemli nokta iken; küreselleşme kavramının genel anlamda bilgi ile bağdaştırılması, bilginin sınırlarının genişleyerek yayıldığı şeklinde de yorumlanabilmektedir. Çalışmanın sonucundan farklı olarak Öztürk ve Günel (2016)'in çalışmasını

da sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeyi egemen güçlerin az gelişmiş ülkeler üzerinde kurduğu hâkimiyet olarak görmeleri, olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Balay (2004)'ın çalışmasında ise küreselleşmenin bağımsızlık, milli değer, milli egemenlik gibi sınırların içini boşalttığı, ulusal sınırları yok saydığı ve emperyalizmin küreselleşme adı altında meşrulaştırılmaya çalışması olarak görülmesinden dolayı küreselleşmeye yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin küreselleşmeyi destekleme durumlarına yönelik fikirlerine bakıldığında, kısmen destekledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Kısmen cevabını veren öğretmenlerin hayır cevabını veren öğretmenlerin dayanakları ile paralel olduğu; kısmen cevabı veren öğretmenlerin “küreselleşmeyi destekliyorum ama...” cümleleri kurarak fikirlerini hep bir koşula bağladıkları belirlenmiştir. Bu koşul cümlelerindeki ifadeler incelendiğinde ise milli değerler, gelenek, görenek, örf, adet vb. asimilasyonuna yönelik çekinceler olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin küreselleşmeyi bu kavramların dışında olduğu takdirde “kısmen” destekleme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya benzer olarak Öztürk ve Günel (2016)'ın çalışmasına bakıldığında öğretmenlerin küreselleşmeyi desteklemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mangram ve Watson (2011)'in çalışmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmeye karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin küreselleşmeyi teknoloji alanıyla özdeşleştirme oranları yüksek iken, bu bulguyu bilgi ve bilim alanı takip etmiştir. Eğitimde küreselleşmenin ortak bir eğitim sistemi bağlamında ele alındığı, dünyada eğitim adına farklılıklar bulunduğu ve bu farklılıkların yarattığı sorunlara ve eşitsizliklere değinilmiştir. Alan yazına bakıldığında bulguya paralel olarak Öztürk ve Günel (2016) çalışmasında öğretmenlerin küresel eğitimi benzer şekilde ortak bir eğitim sistemi, barış gibi kavramlarla açıkladıkları belirlenmiştir. Açıkalin (2013)'in farklı örneklem gurubu olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının küresel eğitime yönelik tanımlama yapmakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularında; öğretmenlerin dünyada demokrasi, barış, eşitlik ve özgürlükler ifadelerini de söyledikleri belirlenmiştir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde küreselleşmeyi kısmen destekleyenler ve desteklemeyenlerin toplamının, evet cevabını verenlerden fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Kısmen cevabı verenlerin hayır cevabını veren öğretmenlerin dayanakları ile benzerlikler göstererek, öğrencilerde oluşabilecek olası milli değer, gelenek, görenek, örf, adet vb. asimilasyonuna yönelik çekincelerinin olduğu, ancak bu kavramların dışında olmak kaydıyla eğitimde küreselleşmeyi “kısmen” destekledikleri belirlenmiştir. Ancak; Mangram ve Watson (2011)'in çalışmasına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik bakış açılarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Winters (tarihsiz)'in çalışmasında ise, öğretmenlerin küresel eğitimi destekledikleri ancak bu sonuca bir öneri getirerek öğretmenlerin küreselleşme eğitimini verebilmeleri için bilgilendirici ve destekleyici

öğretmen eğitimi kurslarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Açıkalin (2013)'ın çalışmasında ise, katılımcıların küresel eğitim ile sosyal bilgiler arasında herhangi bir ilişki kuramadıkları belirlenmiştir.

Küresel vatandaşın öncelikle dünyadaki gelişmeleri takip eden ve farklılıklara saygılı olan bireyler olduğu, bu tanım bağlamında öğretmenlerin kendini küresel bir vatandaş olarak gördüğü; öğrencilerini ise bu bilinçle yetiştirdikleri belirlenmiştir. Kendini küresel vatandaş olarak "kısmen" gören ve bu soruya "hayır" yanıtı veren öğretmenlerin oranı, evet yanıtı veren öğretmenlerin oranına yakındır. Alan yazına bakıldığında benzer bulguya paralel olarak Callis ve Osborn (2014)'nın çalışmasında, öğretmenlerin genellikle küresel eğitimi gerekli görmediği, sadece bir kısmının öğrencilerini küresel birer vatandaş şeklinde yetiştirme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ancak An (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin küresel vatandaşlar yetiştirme konusunda olumlu bir bakış açısında olup, küresel vatandaşlar yetiştirme noktasında istekli oldukları; fakat bunun için yeterli donanımına sahip olabilmeleri için küreselleşme kapsamında bir ders almaları gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde küreselleşme eğitiminin verilmesinin ve programda bulunması gerektiğine yönelik görüşleri çoğunluk göstermektedir. Bu yanıtları veren öğretmenlerin bir kısmı zaten programda küresel bağlantılar öğrenme alanının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenme alanının küreselleşmeye dair bilgi verip vermediğine yönelik fikirleri sorulduğunda, evet yanıtı verilerek öğrenme alanının küreselleşmeye dair eğitim verdiği fikri çoğunluk göstermiştir. Ancak yine kısmen ve hayır yanıtı verenlerin toplam oranına bakıldığında, evet oranından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulguda, kısmen cevabını veren öğretmenlerin programın eksik yönlerinin olduğuna atıfta bulunarak programa eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmesine sebep olduğu ve bir nevi hayır yanıtı veren öğretmenlerin düşüncelerini desteklediği söylenebilmektedir. Alan yazında Egüz (2016)'ün farklı çalışma grubu olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının programın küreselleşme eğitimi kapsamında sınırlı olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Metzger (1988)'in çalışmasında ise, öğretmenlerin ders kitabına yönelik önyargıları olduğu belirlenmiş, bu ön yargıların da küresel eğitim verilmesi noktasında birtakım zorluklara sebep olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin küresel bir eğitim için önerilerine bakıldığında, öğretmenlerin kendini geliştirmeye açık olmaları ve ciddi bir milli bilinç sahip olmaları gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin küresel bir eğitim için sosyal bilgiler dersine yönelik önerileri sorulduğunda ise; ilk sırada milli değerlerin korunması yer almaktadır. "Ama" cümlesiyle kurdukları koşul cümlesi ise burada da yerini korumuş, öncelikle sosyal bilgiler dersinde milli değerlerin pekiştirilmesi gerektiği, ancak bu şekilde küresel bir eğitimin mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bu bulguya bakıldığında öğretmenlerin milli değerlere vurgu yaptığı, milli değerleri etkilemediği sürece küreselleşmeyi destekledikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin daima bilgilerini güncel

tutarak, araştırıp okuyarak, küreselleşmeye dair gündelik yaşamdan örnekler verilmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Alan yazında Cerit (2004)'in farklı bir örneklem grubu olarak okul yöneticilerinin küreselleşme süreci için yapmış olduğu çalışmasına bakıldığında, yeniliğe açık olma, sürekli kendini geliştirme, araştırma yapma gibi niteliklerin eğitim alanında küreselleşme süreci için sahip olunması gereken nitelikler olduğunu ortaya koyduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında şu önerilerde bulunmak mümkündür;

- Sosyal bilgiler öğretmenlerin küreselleşmeye yönelik farkındalıklarının ve bakış açılarının geliştirilmesi için konuyla ilgili alan uzmanları tarafından MEB destekli bültenler oluşturulması,
- Bu bültenlerde başta eğitim alanında küreselleşmenin sağladığı olanakların işlenmesi ve küreselleşen dünyada kendi öz değerlerimizi yaşatmanın somut yollarının gösterilmesi,
- Sosyal bilgiler öğretmenlerin küreselleşmeye yönelik kaygılarının ortadan kaldırılabilmesi için alan uzmanlarının katılımında seminerlerin düzenlenmesi,
- Sosyal bilgiler dersi ilkökul ve ortaokul öğretim programının evrensel değerler ekseninde fakat mutlaka “kültürel ve milli değerler” göz önünde bulundurularak hazırlanması,
- Millî Eğitim Bakanlığının küreselleşmeye dair yurt içi ve yurt dışı projelerinin hazırlanması için öğrencilerin ve sosyal bilgiler öğretmenin desteklemesi,
- Öğrencilerin milli değerlerin pekiştirilmesi adına sosyal bilgiler ders müfredatında Türk kültürü konusunun detaylandırılması ve bu konuya yönelik okullar arası etkinlik ve proje faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- AÇIKALIN, M. (2010). The influence of global education on the turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101, 254-259.
- AÇIKALIN, M. (2013). Preservice social studies teachers' understanding of global education. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14, 557-562.
- AN, S. (2014). Preparing elementary teachers as global citizenship educators. *Journal of Education*, 194(3), 25-38.
- BALAY, R. (2004). “Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- CALLIS, L. K. & Osborn, D. (2014). Teachers' reflections on education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 13-24.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küreselleşme, Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaş Kavramlar...

- CERİT, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 1-11.
- DUMANLI KÜRKCÜ, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 3 (2), 1-11.
- EGÜZ, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları. *Ijoess*, 7 (7), 24, 30-49.
- ESSAYS, UK. (2018). Effects of globalisation in education essay. 18 Nisan 2019 da indirildi. <https://www.ukessays.com/essays/education/effects-of-globalisation-in-education-education-essay.php>
- FISCHER, S. (2003). Globalization and its challenges. *American Economic Review*, 93 (2), 1- 30.
- GUARMERY, C. J. (2002). Internationalizing the united states survey course: American history for a global age. *The History Teacher*, 36(1), 37-64.
- GUPTA, P. (2019). Impact of globalization in education. 18 Nisan 2019 da indirildi. <http://edtechreview.in/news/2730-globalization-in-education>
- GÜNEL, E. (2016). Türkiye’de küresel bakış açısının sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılması: sosyal bilgiler öğretmen adayları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (4), 440-461.
- HYTTEN, K. & Bettez, S. C. (2008). Teaching globalization issues to education students: What’s the point?, *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 168-181.
- KAN, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- KIRKWOOD, T. F. (2002). Teaching about japan: global perspectives in teacher decisionmaking, content, and practice. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 88-115.
- MANGRAM, J. & Watson, A. (2011). Us and them: social studies teachers’ talk about global education. *Journal of Social Studies Research*, 35 (1), 95-116.
- MERRIAM, S. B. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev.) Nobel Yayınevi: Ankara.
- METZGER, D. J. (1988). The challenges facing global education. *Louisiana Social Studies Journal*, 15(1), 13-16.
- MILES, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MILIZIANO, K. R. (2009). Teaching social studies in an age of globalization: a case study of secondary social studies teachers’ participation in the una-usa’s global classrooms curriculum program. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of South Florida: Tampa, FL.
- NATIONAL Council For The Social Studies (2016). Global and international education in social studies. 10 Nisan 2019 da indirildi. https://www.socialstudies.org/positions/global_and_international_education

- NATIONAL Report on Austria (tarihsiz). Global education in austria the european global education peer review process. *Nort South Centre of the Council of Europe*. 22 Temmuz 2019 da indirildi. https://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/EPOL/Global_Education_in_Austria.pdf
- ÖZTÜRK, F. & Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistemler, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.79798>
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3. edition)*. California: Sage.
- SCHOLTE, J. A. (2005). *Globalization a critical introduction (second edition)*. UK: Red Globe Press.
- SENOUCI, A. & Kherrous, A. (2014-2015). The impact of globalization on education. 18 Nisan 2019 da indirildi. <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/7865/1/snouci-abdelhadi.pdf>
- SMITH, A. F. (2002). How global is the curriculum?. *Educational Leadership*, 60 (2),38-41.
- SRINIVASAN, T. N. (2002). Globalization: is it good or bad?. *Policy Brief Stanford Institute for Economic Policy Research*. 18 Nisan 2019 da indirildi. https://siepr.stanford.edu/sites/default/files/publications/policybrief_dec02_0.pdf
- THORNTON, S. (1989). Aspiration and practice: teacher as curriculum-instructional gatekeeper in social studies. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association (AERA)*, San Francisco, CA.
- TUCKER, J. L. & Cistone, P.J. (1991). Global perspectives for teachers: an urgent priority. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 3-10.
- WINTERS, C. (tarihsiz). Globalization and teacher self-efficacy. 09 Haziran 2019 da indirildi. https://www.academia.edu/8505967/Globalization_and_Teacher_Self-Efficacy
- WOLSEY, T. D. & Lapp, D. (2014). School gardens: situating students within a global context. *Journal of Education*, 194 (3), 53-60.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. genişletilmiş baskı)*. Seçkin Yayınevi:Ankara.
- ZONG, G. & Farouk, M. (1999). The effects of participation in an internet-based project on the development of preservice social studies teachers' global knowledge and global mindedness. *The 79th NCSS Annual Conference November 19-21, 1-21*.

BİR TARİHSEL EMPATİ ÇALIŞMASI: SARIKAMIŞ'TA ASKER OLMAK

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kibar AKTIN¹

1 Doç. Dr. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sinop, kibaraktin@sinop.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-6238-3500.

Geliş Tarihi: 08.07.2019 Kabul Tarihi: 17.07.2019

Öz: Bu çalışmada bir tarihsel empati etkinliği ile öğretmen adaylarının Sarıkamış Muharebesi'nin tarihsel aktörleri olan askerlerle duyuşsal özdeşleşmelerini tanımlamak ve bu askerlerin bakış açılarını yakalamaya yönelik perspektif alma ifadelerini ve anlatılarındaki tarihsel bağlamı analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda "Tarih Öğretim Yöntemleri" dersini almakta olan on sekiz (9 kadın ve 9 erkek) öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı öğretmen adaylarının annelerine yazdıkları asker mektuplarından oluşmuştur. Veriler betimsel analiz tekniğine uygun bir şekilde çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlara göre erkek katılımcıların mektuplarında duyuşsal empati ağırlıklı; kadın katılımcıların ise tarihsel bağlamı öne çıkaran bir anlatı kurguladıkları tespit edilmiştir. Perspektif alma ifadelerinin katılımcı mektuplarında en çok karşılaşılan ikinci anlatı cümleleri olduğu görülmüştür. Genel olarak katılımcılar bu mektuplarda tarihsel aktörlerle duygusal olarak özdeşleşerek, onların inanç ve tutumlarını göz önünde bulundurarak perspektif alma eyleminde bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda tarihsel kaynaklardan faydalanıp geçmişin koşullarını ortaya koyan anlatılarında başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirdikleri görülmüştür. Mektuplarda geçmişte yaşayan insanların bugünün bilgisine sahip olduklarını (şimdilik) içeren çok az sayıda ifadeye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Empati, Tarihsel Perspektif Alma, Tarihsel Bağlam, Sarıkamış Muharebeleri, Tifüs.

AN ACTIVITY OF HISTORICAL EMPATHY: BEING A SOLDIER IN SARIKAMISH

Abstract:

This study aimed to define, through an activity of historical empathy, the affective identification of teacher candidates with the soldiers who were the historical actors of the Battle of Sarikamish, and to analyse their statements of perspective taking for catching those soldiers' points of view and the historical context in their narratives. The study group of the research consisted of 18 teacher candidates (9 females and 9 males) who have been taking the "History Teaching Methods" course in the Department of Social Studies Education in the 2018-2019 school year. This is a qualitative study designed as a case study. The data collection tool of the research comprised soldier letters that teacher candidates wrote to their mothers. The data were analysed in accordance with the descriptive analysis technique. It was determined according to the results of the research that the narrative built in the letters was more based on affective empathy in the case of males, whereas historical context was emphasised in the case of females. It was observed that perspective taking statements were the second most encountered narrative statements in participant letters. It was determined that in these letters, participants often emotionally identified with historical actors and took perspective in consideration of their beliefs and attitudes. It was also observed that, in their narratives in the letters, participants drew on historical sources, set forth the conditions of the past, and carried out a successful historical empathy. Very few statements were found in the letters which suggested that the people who lived in the past had today's knowledge (presentism).

Keywords: Historical Empathy, Historical Perspective Taking, Historical Context, Battle of Sarikamish, Typhoid.

Giriş

Tarihsel empati uzun yıllardır tarihçiler ve bilim insanları tarafından anlamı ve doğası tartışılan bir kavramdır (Dilek, 2002; Dulberg, 2002; Foster, 1999; Knight 1989; Laserna, 1994; Lee, 1984; Lee ve Ashby, 2001; Shemilt 1984; Yeager and Foster, 2001). Tarihsel sürece bakıldığında empati kavramının Vico (1688-1744), Wilhelm Dilthey (1833-1911) ve R. G. Collingwood (1889-1943) gibi idealist felsefeci tarihçiler tarafından ileri sürüldüğü görülür (Low-Beer, 1989, s. 11). Empati kelimesi Yunanca'dan gelir ancak tarihsel empatinin kavramsal temelleri 19. yüzyılın sonlarında Leopold von Ranke tarafından atılır. Tarihsel kavramaların kalbini oluşturan empati sadece dışarıdan görülen olayların ve olguların bilgisinin değil, aynı zamanda Herder'in *Einfihlung*

olarak adlandırdığı düşünce gücünü anlama, parçaları birleştirme ve bunlara dahil olma gücünü içerir (Low-Beer, 1989, s. 11). Bu kapsamda Herder tarihçinin “öncelikle bir ulusun yaşamına ya da bir çağa damgasını vuran ideleri, o ulus ya da çağa sinmiş ahlaksal, hukuksal, politik normları vb. ‘kendinde duymak’, onları *anlayıcı bir sezgi* ve *Einfühlung* (empati) yoluyla kendi düşüncesinde ve hayal gücünde ‘yeniden kurmak’” zorunda olduğunu savunur. Bu şekilde “sezgici, kendinde-duyucu (empatik) bir yöntem olarak *anlamaya* başvurmadan, bir ulusun ya da çağın kendine özgülüğü, onun “kendi içindeki bütünlüğü” ve “başka ulus ya da çağlara benzemezliği”nin kavranılamayacağı ileri sürer. Herder, empatik bir *anlamayı* tarih felsefesi ve tarih bilimi için konumlamakla, kendisinden sonra Alman Tarih Okulu’ndan Dilthey’a kadar etkili olacak bir tarihçilik geleneğinin de öncüsü olur (Doğan, 2010, s. 83).

Wilhem Dilthey de *Einfühlung* kavramını *Vestehen* (hisleri anlama) ile birlikte tarih disiplini ile ilişkilendirir. Bu şekilde Dilthey’in içinde bulunduğu idealist felsefeciler tarihsel empatiyi aktörlerin düşünce yapılarını, değer yargılarını, tutum ve inançlarını göz önünde bulundurarak onların bakış açısıyla dönemin bağlam ve koşullarını kavrama olarak ileri sürer (Yılmaz, 2011). Collingwood (1946) tarihsel empatide bulunan tarihçiyi konunun duygu ve düşüncelerini abartmadan onu yeniden yaşayan bir ruh hırsız ya da akıl hırsız olarak tanımlar. Ayrıca tarihçilerin geçmişin duygu ve düşüncelerin tamamını ya da bir kısmını tanımlamaya çalıştığını ve onu kurgusal olarak kaydettiğini belirtir. O, tarihsel empatiyi olayları yeniden kurgularken diğerlerinin bakış açısından zihinsel ve ruhsal olarak geçmiş zamana yolculuk olarak görür. Tarihsel empatiyi ruh çağırıcı büyücü olarak betimler. Ama geçmişin şimdiki dilde ortaya çıkması ve söz edilmesi olarak değil (Akt. Shemilt, 1984).

Başlangıçta empati, tarihsel büyücülerle özdeşleşme, insanların gözbebeklerinin arkasındaki geçmişi çözümlenmeye çalışan destekleyici bilişsel bir kurgu olarak nitelenmiştir. Tarihsel empati konusundaki ilk araştırmaların çoğu, tarihsel empatinin kabaca bilişsel bir eylem olduğu varsayımına dayandırılmıştır (Foster, 1999). Shemilt’e (1984, s. 41) göre tarihçiler, büyücü olarak kendini beğenmiş öneriler sunarlar. Tarihçiler kuramsal bilgi makinalarıyla ikna edici hayallerin arkasında saklanırlar. Empatide göz önünde bulundurulması gereken esas problem karakutudur. Tarihsel aktörlerin eylemleri tarihsel konuların çıktıklarıdır. Bunlar bilinir ve farkında olduğumuz durumlardır. Fakat aktörlerin akıllarından geçen şeyler bilinmez karakutudur. Bryant (1982, s. 413) empatiye yönelik tartışmalarda “Tarihsel empatiyi, başkalarının algılanan duygusal deneyimlerine karşı duygusal bir tepki olarak tanımlar. Aslında Ashby ve Lee (1987) tarihsel empatinin bilişsel, ancak duygusallaştırıcı unsurları da içerebildiğinden bahsederler. Onlar sempati içeren empatinin diğer insanların inançlarını, değerlerini, hedeflerini ve duygularını başarılı bir şekilde yeniden oluşturduğuna işaret etmektedirler. Bu fikri, duyuşsal empati olarak etiketlemeyi tercih etmektedirler (Bryant ve Clark, 2013, s. 1042). Duyuşsal bir empatide Lieber (1995) sempatinin karşınızdakinin duyguları ile özdeşleşerek o kişiyle aynı duyguları yaşamaya, empatinin ise, bizi

karşınızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaya yönlendirdiğine dikkat çeker (Akt. Çoşkun-Keskin, 2007).

Bu tartışmalarla birlikte tarih derslerinin öğretiminde “Tarihsel empati” öğrencilere kazandırılmak istenen tarihsel anlama becerilerinden biri olarak programlarda yerini almıştır (National Curriculum, 1999; MEB, 2018; TEA, 1999). Tarihsel empati kavramının programlarda yer bulma süreci öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı konu ve olayların olduğu anlamsız, yaşamlarıyla ilgisi olmayan bir ders olarak görmeleriyle başlamıştır (Dilek, 2002). Tarih öğretimine yönelik arayışların olduğu 1960’ların başında öğretmenler, öğrencilerin geçmişi nasıl bildiğimizi öğrenmeleri gerektiğini savunmaya başlar. Birleşik Krallık’ta Okullar Konseyi (SHP [The Schools History Project]) 1976’da yeni tarih yaklaşımı ile tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, tarihsel beceriler kazandırmayı amaçlar (Lee ve Shemilt, 2011). Tarih öğretiminin amaç ve yöntemleri, öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarını sağlayacak, öğretmenin bilgiyi aktardığı bir ortamdan çok, öğrencilerin merak duygusu uyandırabilecek, zihinsel olarak aktif olabilecek ve soru sorabilmesine fırsat sağlayacak şekilde tarihsel kaynakların sunulması ve onların kendi başlarına olguları “inşa etmelerini” ve “keşfetmelerini” sağlayacak şekilde yeniden düzenlenir (Vella, 2001). Bu girişim öğrenciyi tarih sınıfına dâhil etmenin güçlü yolunu, tarihsel empatinin kullanılmasında görür. SHP tarihçilerin geçmişteki eski inançları, değerleri ve uygulamalarını yeniden inşa ederek anlama girişimlerini ifade etmek için tanımladıkları empati terimini popüler hale getirir. 1980’lerin ortalarından itibaren empati, tarih eğitiminde radikal gelişmelere karşı durma odağı olur (Lee ve Shemilt, 2011). Daha da ötesi Thompson (1983) okullarda empatiyi bir hedef ve okul kurallarının değişmez bir parçası olarak kabul edilmesini tavsiye etmiştir. Olayı daha ileri taşıyarak okullarda empatiye “gizli bir müfredat” olarak yer verilmesi, hatta tüm okul çalışanları tarafından da kabul edilen, okulun amacını ve fonksiyonunu belirleyen temel felsefe olarak kabul edilmesini ileri sürmüştür (Akt. Çoşkun-Keskin, 2007, s. 27).

Riley’e (1998) göre, tarihsel empati teorikte ve pratikte araştırmacı ve öğrenciler için önem arz eden, tarihsel araştırmanın kompleks olan doğal yapısının kilidini açabilecek bir anahtar niteliğindedir. Aksi takdirde, ülke genelindeki tüm sınıflarda tarih dersi; zaman, isimler, tarihler ve sadece eylemlerden oluşan bir ders olacaktır. Sonuç olarak empatiyi tarihe bir melodi katmak olarak görür. Shemilt de (1984) empatinin tarihsel karakterleri anlamak için iyi olabileceğini fakat ne kadar sempati olması gerektiğinin belirsiz olduğunu belirtir. Özellikle de öğrenciler, korkunç ya da travmatik durumlarla sert sonuçları olan tarihi figürlerle empati kuruyorsa, aslında empati kurmak yerine sempati de duyabilirler. Örneğin; öğrencilerin kendilerini Adolf Hitler’in yerine koymaları sonucunda Adolf Hitler’e sempati duymalarına neden olur ve onun davranışlarını onaylayarak aynı şeyleri yapma isteği uyandırır ki bu sempatinin tehlikeli olduğunu gösterir. Öte yandan Seixas (1994), “Kurtlarla Danslar” filmi inceleyerek öğrencilerin filmdeki Aborjin halkının tasvirine verdiği yanıtları, kendi tutum

ve kaygı mercekleriyle değerlendirdiklerini tespit etmiştir (Bryant ve Clark, 2013, s. 1043). Burada tarih öğretmenleri dikkatli olmak zorundadır. Çünkü öğrenciler kendi deneyimlerine tamamen benzemeyen geçmişte insanların yaşamlarını anlamlandırma konusunda tarihsel karşı bir durum sergileyip bildikleri gibi olduğuna inanma eğilimindedirler (Lee ve Ashby, 2001). Birçok araştırmacı öğrencilerin “empati” kurma arzusunun sempati ve iyiliğimizi gösterme çabasının bir sonucu olarak geçmişte kendi değerleri ile görmekten ziyade günümüz düşünce ve değerlerini kullanarak bugünün değerleriyle görme ile sonuçlanabileceğini işaret etmektedir (Bryant ve Clark, 2013; Low-Beer, 1989). VanSledright (2001) öğrencilerin uygulama eğilimi ve anlatılarının duygusal empati biçiminde olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların sempatiyi tarihsel empatide yarardan çok zararı olan ve çok dikkatle değerlendirilmesi gereken bir kavram olarak değerlendirmektedir. Bu düşüncelere karşı Barton ve Levstik (2004), tarihsel empati sürecinde duyuşsal kısmının önemli, ihmal edilmemesi gereken bir boyut olduğunu ileri sürmüştür. Çalışmalarında “geçmişle ilişki kurmada ve geçmişin duyuşsal boyutunu anlamada “önemsemenin”, geçmişe ilgi ve merak duymanın önemli bir yere sahip olduğunu belirtirler. Çünkü geçmişte haksızlığa uğramış insanları önemsememenin empatinin duyuşsal boyutunun ihmal edilip onların sıkıntı ve zorluklarını görmezlikten gelmeye neden olabileceğini savunmaktadır. Öte yandan Yılmaz (2011), Barton ve Levstik’in (2004) ileri sürdüğü görüşü hiçbir araştırma sonucuna dayanmaması nedeniyle şüpheli bulmaktadır. Bu görüşün öğretmenler tarafından tarihsel empatinin yanlış anlaşılmasına sebep olacağını ileri sürmektedir. Tarihsel empatinin “geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını edinmek değil tanımak ve farkına varmak olduğunu” ve araştırmacıların ileri sürdükleri düşüncenin bir perspektif alma modeli olduğunu ileri sürer. Araştırmacıların tarihsel empati konusunda insanları çarpıtmakta olduklarını iddia eder (Yılmaz, 2011, s. 21).

Dulberg (2002) çocukların geçmişte birden fazla bakış açısı olduğunu anlayabilmeleri için katılımcıların gözleri aracılığıyla dünyayı görebilmeleri gerektiğinden bahseder. Başkalarının ayakkabılarını giymenin ya da ayakkabılarıyla yürüme yeteneğini sergilemenin hem hissetmeyi hem de düşünmeyi içerdiğini belirtir. Tarihsel düşünmede bu kapasitenin duygu yönü empati, daha bilişsel veya düşünme yönü perspektif alma olarak tanımlanmaktadır. Perspektif alma kavramı, başka zamanlarda yaşayan insanların gözleriyle o kişilerin duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini de anlamayı içermektedir. İnsanların geçmişte nasıl hareket ettiklerini görme ve onların yaptıklarının nedenini anlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Akt. Huijgen, van Boxtel, Griff ve Holthuis, 2017). Perspektif almada duygusal sınırın ötesine geçilerek bir insanın “niçin” öyle düşündüğü ve yaptığını kendi düşünceleri aynı olmasa da onun bakış açısıyla paralel bir boyutta açıklamaya çalışır. Dulberg (2002) ile birlikte Endacott ve Brooks (2013), Kohlmeier (2006), Stoddard (2008), tarihsel empatinin hem tarihsel figürlerin düşüncelerini inceleyen (perspektif alma) hem de durumlarını duygusal boyutları (empati) ile birleştiren iki alanlı bir yapı olarak gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte tarihçiler ve eğitimciler, perspektif alma ve empatinin

tarihsel düşüncenin ana bileşenleri için kritik öneme sahip olduğu konusunda hemfikiridir.

Gerçek tarihsel bir empatide üzerinde durulan önemli kavramlardan biri imgelemdir (düş gücü). İmgelem tarihin mevcut kanıtlarının yakından incelenmesine ve bu kanıtların temkinli sorgulanmasına bağlıdır. Bunu yaparken de çıkarım ve spekülasyonlar, tarihçilerin tarihsel kayıttaki boşlukları açıklamalarına yardım etmede rol oynar. Oysa ders kitabı ödevlerinde örneğin "MuyJower'da olduğunuzu ve Kızılderili bir Apache olduğunuzu hayal ediniz" şeklinde genellikle öğrencilerin geçmişte yaşadıklarını hayal etmelerini isteyen sorunlu ve hatalı bir tarihsel empati anlayışı yer almaktadır (Endacott ve Brooks, 2013, s. 42). Gerçek tarihsel bir empati, kanıtlara dayalı disipline edilmiş bir düş gücüne (*imgelem*) dayalıdır, hayal gücüne batmış bir sürece değildir. Dünden bugüne gelen tartışmalar içerisinde Foster (2001, s. 13) de tarihsel empatinin hayal etme (kendiniz bir Apache savaşçısı olarak hayal ediniz gibi), aşırı bir tanımlama (Adolf Hitler'i öğrencilerden tanımlamalarını istemek gibi) ya da sempati (Bir köle ile sempati yapmalarına teşvik etmek gibi) olarak basitçe tanımlanmaması gerektiğini belirtir. Shemilt (1984) tarihsel empatinin diğerlerinin düşüncelerine ve duygularına erişebilmemiz için detaylı bir akademik bilgiye dayandığını ileri sürer. Kurguların içgüdülere değil mantıksal açıklamalara dayandığını ileri sürer. Tarihçilerin tarihsel empatide gerçekliğe yakın olarak olay ve olguları kurguladığını yazar. Buna karşı Cairns'e (1989) göre, gerçek bir empati için düş gücünün varlığına ihtiyaç vardır. Fakat empati düş gücüyle sınırlandırılmamalıdır (Akt. Çoşkun-Keskin, 2007).

Empatinin, tarih disiplini ve eğitiminde kullanılması temelde tartışma ve kafa karışıklığı ile dolu olmuştur. Her ne kadar bazı alimler tarihsel empatinin tam olarak sağlanmadığını (kendisini tarihsel aktörün ayakkabılarına koymak imkansızdır) ve idealist olduğunu iddia etmiş olsalar da (örneğin, Kitson, Husbands ve Steward, 2011; Riley, 1998; Wineburg, 1998) birçok bilim insanı, tarihsel empatinin, tarihsel aktörlerin kararlarıyla ilgili içgörülere katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır (Endacott ve Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006). Eleştirmenlerden Knight (1989) ise empatiyi özellikle tarihin derinliklerinde yetersiz bir terim olarak görmüştür. Ona göre empati hem mantıksal hem de psikolojik olarak geçmişte yaşayan insanları anlama anlayışını geliştirmenin bir yoluysa, o zaman çocukların tarihsel empatisini değerlendirme girişimlerinin geçerliliği olmayacağını, çünkü onların bir ejderhayı ölçmeye çalışmasının cesur ve güldürücü olacağını ileri sürer. Okullardaki tarih eğitiminden endişelenerek empati ile dalga geçmişlerdir. Pedagojik olarak bu tür alıştırmalara zaman ayrılmasını lüzumsuz görmüşlerdir (Knight, 1989; Lee ve Ashby, 2001). Ve bu tür bir yaklaşımı tarihsel çalışmanın temel bir prensibi ile bağdaştırmamışlardır (Downey, 1994).

Tüm eleştirilere karşı Endacott ve Brooks, (2013) tarihsel empatinin, geçmişten gelen, farklı bir zaman ve mekânın politik, sosyal ve kültürel bağlamına bağlı olan farklı düşünce tarzlarına sahip insanları içerdiğini belirtirler. Bu nedenle tarihsel empatinin, birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlı üç çabayı gerektirdiğini ileri sürerler: Tarihsel bağ-

lamsallaştırma, perspektif alma ve geçmişle duygusal bağlantı. Tarihsel empatiyi bu üç unsurla ilişkili olarak kavramsallaştırmaktadırlar. **Tarihsel bağlam** tarihsel kanıtlara dayanılarak bağlamın yeniden inşasıdır. Tarihsel bilgi önemlidir. Tarihsel aktörlerin imgelemesi geçmişteki bilgi kullanıldığı zaman başarılı olur. Tarihsel empatide geçmişteki kanıtlara bakılarak birinin ne istediği ya da neye inandığı çözümlenebilir. Kanıtlar referans gösterilerek açıklanıp onaylayabilir. Asla resmi kanıtlara dayanmadan bilgi üretilmez (Lee, 1984). Foster ve Yeager (2001), öğrencilerin tarihsel olayları ve tarihsel aktörlerin eylemlerini yorumlayabilmeleri için kronoloji hakkında bilgi içeren tarihsel bağlam bilgisine sahip olmaları gerektiğini savunur. Tarihsel bir bağlamı yeniden yapılandırmak için, öğrenciler kronolojik bir referans çerçevesi, mekânsal bir referans çerçevesi veya sosyo-kültürel bir referans çerçevesi dâhil olmak üzere farklı referans çerçeveleri kullanabildiklerine dikkat çeker. **Geçmişle duygusal bağ** tarihsel aktörlerin duygusal deneyimleriyle ilişkili duygusal tepkilerinin tarihsel bir eylemi nasıl etkilediğini açıklamayı içerir (Akt. Huijgen, van Boxtel, Grift ve Holthuis, 2017). Dulberg (2002) araştırmasında tarihsel öğrenmede öğrencinin geçmişle kurduğu empatik kişisel bağın ve etkinin çocukların tarihsel öğrenmelerinde geçmişle bağlantı kurmasında kişisel giriş noktaları oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu kişisel duygusal bağlantıları tarihsel çalışmalarda öğrencinin katılımı ve öğrenmesi için gerekli olduğunu göstermektedir. **Perspektif alma** tarihsel bir aktörün durumu hakkında nasıl düşünebildiğinin anlaşılmasını ve bu tarihsel aktörün gözlerinin içine bakarak kararlarını metaforik olarak anlamaya çalışma eylemlerini içerir (Endacott ve Brooks, 2013).

Bağımsız olarak düşünüldüğünde, bu çabaların her biri değerli ve eğitici. Endacott ve Brooks (2013, s. 46) geçmişle ilişkin daha derin ve daha bütünsel bir anlayışın, bu üç unsurun aynı anda kullanımından kaynaklanabileceğine inanmaktadır. Bu üç unsurun hepsini kapsamamış olan tarihsel sorgulama, “tarihsel perspektif alma” veya “geçmişle duygusal bağlantı” olarak tanımlanabilir, ancak “tarihsel empati” olarak adlandırılmaz. Tarihsel empatide öğrenciler, bu üç öğeyi kullanarak geçmişin imajlarını oluşturabilir. Bu şekilde bir empati geçmiş dünyayı hayata geçirirken soyutlamalarla dolu bir anlatı yerine gerçek insanlar hakkında gerçek endişeleri olan zihinsel bir resim yaratır (Savenije, 2014, Akt. Barton ve Levstik, 2004). Nitekim Yeager ve Doppen (2001) araştırmalarında tarihsel empatinin, ortaokul öğrencileri için tarihsel düşünme, karar verme ve açıklama gibi kayda değer önemli becerilerle tanışma fırsatı sunan meydan okuyucu bir deneyim olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin tarihin her zaman çoklu bakış açısıyla geçmişin bir yorumu olduğunu sadece bugünün değil gelecekte de böyle olabileceğini fark etmeye başlayacaklarını ileri sürmüştür. Birçok tarihsel empati çalışması, empatinin öğrencilerin geçmiş bakış açılarını tanıma ve bunları tarihsel bir bağlama yerleştirmelerine nasıl yardımcı olduğunu göstermiştir (Altıkulaç ve Gökaya, 2014; Brooks, 2008; Çalışkan, 2008; Çoşkun-Keskin, 2007; Davis, 2001; De Leur, Van Boxtel ve Wilschut, 2017; Doppen, 2000; Downey, 1994; Kohlmeier, 2006; VanSledright, 2001; Jensen, 2008; Karaçalı Taze ve Dilek, 2018; Lazarakou, 2008; Savenije ve Bruijn, 2017; Stoddard, 2008; Endacott ve Brooks, 2013).

Öğrencilerle yapılan pek çok tarihsel empati çalışmasına karşı öğretmenlerle yapılan sayılı çalışmaya rastlanmaktadır (Yılmaz ve Koca, 2012). Yılmaz ve Koca (2012) "*Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin tarihsel empatiyi kavramsal olarak eksik ve yanlış bildikleri; sınıflarında tarihsel empatinin karakteristik özellikleriyle bağdaşmayan tiyatro ve drama gibi etkinliklerde öğrencilere canlandırma yaptıkları, tarihsel liderlerin konuşmalarını sınıfa seslendirdikleri; öğrencilere kendilerini yabancı bir delege, devlet adamı veya padişah yerine koyarak tarihsel empati yaptıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak tarihsel empati algısı zayıf olan öğretmenlerin, tarihsel empatiyi bir süreç olarak tarih derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu olumsuz sonuçlar öğretmenlerin eğitim hayatlarında bu tür etkinliklere katılmamış olmaları ve tarihsel empatiye ilişkin lisansta aldıkları eğitimin yetersiz olması ve tarih metodolojisi vb. dersleri almamaları ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarına yapılacak bir empati çalışmasının gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sarıkamış Muharebesi'nin tarihsel aktörleri olarak (bir asker) annelerine yazdıkları mektuplarında askerlerle özdeşleşme sürecinde neler hissetmiş ve düşünmüş olabileceklerini (duygusal bakış açıları), ve yine bu süreçte yaşadıklarını kendilerine sunulan tarihsel kaynakları kullanarak tarihsel zaman ve ardıl olaylarla nasıl ilişkilendirdiklerini (tarihsel bağlam), tarihsel karakterin bakış açısıyla olayları nasıl yapılandırıp anlamlandırdıklarını (perspektif alma) tespit etmek amaçlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin tarihsel empatik düşünme süreçlerinde geçmişteki insanların nasıl hissetmiş ve düşünmüş olabileceğini, kaynaklar üzerinden nasıl çalıştıklarını ve iyi tahminler yapabildiklerini ve kendi değer ve tutumlarından farklı olan tutum ve değerleri nasıl açıklamaya ve anlamaya başladıkları ortaya konulacaktır.

Yöntem

Çalışmada durum çalışması desenlerinden "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Desene uygun olarak oluşturulan çalışmada araştırılan tek bir durum tarihsel empati becerisidir. Bu tek durum içerisinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel empati etkinliğinin ürünü olan çalışmalarında empati yapmakla ilgili deneyimlerini derinlemesine ve çok boyutlu olarak bütüncül bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır (Peker, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu "kolay ulaşılabılır durum örnekleme" ile belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında "Tarih Öğretim Yöntemleri" dersini almakta olan gönüllü dokuz erkek, dokuz kadın olmak üzere toplam on sekiz öğretmen adayından oluşmaktadır. Kolay ulaşılabılır durum örneklemesinin tercih edilmesindeki temel anlayış, çalışma grubunun araştırmacının kolay erişebileceği bir durumda olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci “Tarih Öğretim Yöntemleri” dersini almakta olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile haftada iki saat olarak toplam altı ders saati üzerinden gerçekleştirilmiştir. Dersin ilk aşamasında Endacott ve Brooks’un (2013, s. 46) “başarılı bir tarihsel empatinin, öğrencinin ilgisini çeken tarihi durumlar veya kararlar olduğunda ortaya çıkabilir” temel varsayımı üzerinden Sarıkamış Muharebeleri’nde geleneksel tarih öğretiminde öne çıkan “90.000 şehit” üst anlatısı ile derse giriş yapılmıştır. Derslerin devamında bu bilginin doğruluğu çeşitli kaynaklarla sorgulanmıştır (Öğün, 2017a; Tekir, 2015a; Tekir, 2015b; Tekir, 2016). Harita üzerinde Sarıkamış Muharebeleri’nin başlangıcı ve ilerleyişi gösterilmiştir. Öğrencilerin Sarıkamış Muharebeleriyle ilgili tarihsel bir bağlam ve askerleriyle duyuşsal bir bağ oluşturabilmeleri ve perspektif geliştirebilmeleri için muharebelerin başlangıç süreci, ilerleyişi, olumsuz hava koşulları, ordunun beslenme zafiyeti ve barınma koşulları, savaş alanının ikmal noktalarına olan uzaklığı, orduda yaşanan ciddi sağlık problemleri ve bulaşıcı hastalıklar (Tifüs, lekeli tifo ve hummayı racia salgını) yazılı ve görsel birinci ve ikinci tarihsel kaynaklarla (Bardakçı, 2014; Demiregen, 2011; İnönü, 1999; Karatepe, 1999; Öğün, 2017b; Özer, 2015; Tekir, 2015a; Tekir, 2015b; Tekir, 2016) öğretmen adaylarına sunulmuştur. Tarihsel karakter Hafız Hakkı Paşa’nın Sarıkamış Muharebesi’nde gerçekleştirdiği eylem planının savaşın sonucunu nasıl etkilediği kaynaklarla yansıtılmıştır. Endacott ve Brooks’un (2013, s. 46) “öğrencilerin tarihsel empati ile meşgul olabilmeleri için tarihsel bağlamı, tarihsel perspektifleri ve tarihsel bir şahsiyet veya bir grup insanın yaşadıkları deneyimler ile ilgili duygusal bağlamı keşfetmesi gereklidir” önermesi temel alınarak Enver Paşa, Hafız Hakkı Paşa, Karargâh Kurmayı Aziz Samih Paşa’nın anılarına yer verilmiştir (Bardakçı, 2014; İnönü, 1999; Tekir, 2016). Öğretmen adayları küçük grup çalışmasıyla tarihsel kaynaklarla çalıştırılmıştır. Savaşın nedenleri, savaşın yenilgisine sebep olan durumlar ve orduda sayıca büyük kaybın nedenleri hakkında adayların görüşleri alınmıştır. Belgesel filmler ve kaynak dokümanlar öğrencilerin empatik düşünmesinde teşvik edici olduğu için (Stoddard, 2008) Kemal Öztürk’ün hazırladığı 25 dakikalık “Sarıkamış Belgeseli” izlettirilmiştir. Salgın hastalıklar ile ilgili fotoğraflar gösterilmiştir. Görsel okuma yaptırılmıştır. Kaynaklarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri alınmış ve savaş koşulları ile ilgili tartışma yapılmaları sağlanmıştır. Devamında öğretmen adaylarına “X. Kolorduda Hafız Hakkı Paşa’nın komutasında Sarıkamış Cephe’sinde savaşmış ve tifüs hastalığına yakalanmış bir nefersiniz. 22 Aralık 1914 tarihinden beri sizden haber almayan annenize üç ay sonra mektup yazmaktasınız. Mektubunuzu derste yer verilen tarihsel yazılı ve görsel kaynakları ve izlediğiniz belgeseldeki bilgileri de temel alarak yazınız” yönergesi ile öğretmen adaylarından yirmi dakikalık bir sürede annelerine mektup yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada, araştırma süreci açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanarak, ilgili dokümanlarla desteklenerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmamanın veri toplama aracı öğretmen adaylarının annelerine yazdıkları “asker mektupları”. Mektup yazma tarihsel empatide çalışmalarında tercih edilen bir etkinliktir. Yazılan mektuplar katılımcıların cinsiyetlerine göre K1(Kadın 1), K2 (Kadın 2), ... E1(Erkek 1), E2 (Erkek2) şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların mektuplarından elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Endacott ve Brooks'un (2013) tarihsel empati modelinin tarihsel bağlam, duyuşsal empati ve perspektif alma öğelerinden yola çıkılarak veri analizi için bir alt çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve altında verilerin hangi temel öge altında düzenleneceği belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen çerçevede veriler okunup düzenlenmiştir. Mektuplardan elde edilen verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılar seçilmiştir. Bu şekilde araştırmamanın geçerlik ve güvenilirliği güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşamada veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Dördüncü aşamada tanımlanan bulgular açıklanıp yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar tarih eğitiminde uzman iki araştırmacının görüşlerine sunulmuştur. Bu şekilde bulunan sonuçların desteklenmesi sağlandığı gibi alternatif görüşlerle sonuçlara ilişkin yeni açıklamalar getirilmiştir. Araştırmamanın güvenilirliği ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Analiz alt boyutlarının tanımsal içerikleri ve yapılan analizler şu şekildedir: *Tarihsel bağlamsallaştırma* kategorisinde katılımcıların mektuplarında tarihsel durumla ilişkili Sarıkamış Cephesi'nin coğrafi ve iklimsel koşulları ve eş zamanlı olarak meydana gelen dönemin sosyal, politik ve kültürel normlarını içeren ifadeler kodlanmıştır. Bu kategoride analiz edilen örnek ifade: “Burada mevsim kış, 1,5 metre kar var. Hava -25 C. Bitlerden tifüs denilen bir hastalık yayılmış. Ordunun yarısını öldürdü. Hafız Hakkı Paşa ordu komutanımız o da geçenlerde bu hastalıktan öldü” (E7.) E7'nin ifadesinde görüldüğü gibi, Sarıkamış Cephe'sinde yaşanan olumsuz durumları betimleyen sosyo-ekonomik bilgiyi, uzamsal bilgiyi ve sosyo-politik bilgiyi kullanma eğilimi göstermiştir. *Perspektif alma* kategorisinde katılımcıların mektuplarında tarihsel aktörlerle özdeşleşerek söz konusu durum hakkında onların nasıl düşünebildiğini içeren (inanç ve tutumlarını vb.) ifadeler yer verilmiştir. Bu kategoride analiz edilen örnek ifade “Orduda soğuk hava şartlarındayken karlardan kendime çukurlar yaparak, arkadaşlarımdan giysilerinde de yardımda bulunarak yaşamda kalmak için birçok mücadele verdim” (E3). E3'ün ifadesinde görüldüğü gibi katılımcı mektubunda tarihsel aktörün eylemlerini onun gözüyle içerisinde bulunduğu koşullarla bağlamsallaştırarak tarihsel perspektif alma eylemini gerçekleştirmiştir. *Duyuşsal empati* kategorisinde katılımcıların mektuplarında tarihsel figürlerle duygusal olarak özdeşleşmelerini

içeren ifadelere yer verilmiştir. Bu kategoride analiz edilen örnek ifade: “Annecim korkma ama bende tifüs hastalığına yakalanmıştım. Bu hastalıkla mücadele ederken umutlu degildim... Yaptığımız birkaç tedavi sonucunda iyileşmeyi başardım. Çok şükür şuan iyiyim. Hayatta kaldığım için şükrediyorum. ... tedavi sonucunda iyileşmeyi başardım” (K4). K4’ün ifadesinde görüldüğü geçmişte yaşayan tarihsel bir karakterin duygularını başarılı bir şekilde ifade ettiği görülmüştür.

Yukarıda sıralanan kategoriler dışında mektuplarda geçmişte yaşayan insanların bugünün bilgisine sahip olduklarını içeren günümüzün değer ve bakış açısını geçmişte transfer eden ifadelerle rastlanmıştır. Örneğin “Hafız Hakkı Paşa’nın uygulamış olduğu yanlış taktik yüzünden arkadaşlarım donarak can verdi. [B]uz gibi soğuk havada savaş taktiğinin yanlış belirlenmesi sonucu çok zor durumlarda kaldık. Komutanıma çok kızgın ve kinliyim. Arkadaşlarımın şehit olmasına sebep oldu” (E5) ifadesi “*Şimdıcilik*” kategorisi ile tanımlanıp değerlendirilmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tarihsel bağlam, perspektif alma, duyuşsal empati ve şimdıcilik başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Bu başlıklar altında elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcıların mektuplarında cümlelerinin tarihsel empati kategorilerine göre yüzdelerle dağılımı

| Kategoriler | Erkek (f) | % | Kadın(f) | % |
|-----------------|-----------|-----|----------|-----|
| Tarihsel bağlam | 36 | 25 | 49 | 38 |
| Perspektif alma | 54 | 35 | 41 | 31 |
| Duyuşsal empati | 60 | 39 | 36 | 28 |
| Şimdıcilik | 3 | 1 | 4 | 3 |
| Toplam | 153 | 100 | 130 | 100 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi kadın katılımcıların mektuplarında tarihsel bağlam, erkeklerde ise duyuşsal empati ağırlıklı ifadelerle rastlanmaktadır. Erkek katılımcıların sayıca fazla olan duyuşsal empati cümlelerini, perspektif alma ve ardından tarihsel bağlam ifadeleri ve kadın katılımcıların tarihsel bağlam ifadelerini, perspektif alma ve duyuşsal empati ifadeleri azalarak takip etmektedir. Her iki katılımcı grubunda sayılı oranda tarihsel empatiden kopuşların olduğu şimdıcilik içeren ifadelerle rastlanmıştır. Erkek katılımcıların duyuşsal empati; kadın katılımcıların tarihsel bağlam ağırlıklı mektup yazdıkları ileri sürülebilir.

Tablo 2. Tarihsel bağlam kategorisi ve katılımcıların örnek cümleleri

Tarihsel Bağlam: Örnek Cümleler

3 aydır Sarıkamış'ta cephedeyim. Burada çok zor şartlar altında mücadele veriyoruz. Olumsuz hava şartları soğuk, engebe yolda yürümeye bile imkân vermiyor. Askerlerin çoğu savaşta donarak can veriyor.... Hastalıktan da ölenler de cabası. Birçok salgın hastalık ortaya çıktı. Zaten açlık, soğuk, dağlar önümüze bu kadar engel olurken birde bu salgınlarla daha savaşta başlamadan şehit verdiklerimizde (K1).

Hafız Hakkı Paşa Komutasında Sarıkamış Harekatı için Sarıkamış cephesinde savaştık. Fakat o kadar zor koşullar vardı ki giyecek, yiyecek, içecek ve barınacak bir çadır bile yoktu (K2).

Kar yürümemizi engelliyor. Zor hareket ediyoruz....(E6).

Biz bur[a]da pek hijyen bulamıyoruz gerçi hiçbir şeyimiz yok. İkmaller gelmedi. Savaş var, soğuk var banyo yapamıyoruz (E8).

Annem burada hava çok soğuk donmak üzereyim. Vücudumu hissetmiyorum. Biraz uykuya dalsam öleceğim. Cephede kalın kıyafet veren olmadı. [G]eldiğim gibiyim. Çok üşüyorum çok kirliyim ve çok kötü kokuyorum etrafım pislik içinde. Bitlenmiş haldeyim tifüs hastalığına yakalandık birçok arkadaşla. Vücudum sınırsız oldu... Bit bütün vücudumu sarmıştı... Ben yaralı olarak kurtuldum. Tifüs salgınına yakalanmıştım demiştim ya.... Benim bağışıklık sistemim hastalığı yendi ve hayatta kaldım (E5).

Buraları soğuk çok, ordu kıyafet verir diye bekliyorduk. Üstümüzde ince hurka ve birkaç iç çamaşırımız var. ... Yiyecek yemeğimiz, kalacak çadırımız bile yok (K9).

.... Rus askeri hazırlıklı gelmiş onlar karşısında biz çok hazırlıksızız. Rus askeri birçok kasabayı ele geçirmeye başladı bile. Bizde artık Erzurum [da] bize yardımcı olabilecek bir yere gideceğiz (K5).

Komutanımız Hafız Hakkı Paşa bize elinden gelen bütün yardımı yapmaya çalışıyor. Bize kıyafet temin etmek için uğraşiyor. Burada birçok arkadaşımız salgın hastalıktan hayatını kaybetti. Kimisi tetanoz kimisi tifüs hastalığına yakalandı (K4).

Hastaların yatabilecekleri, tedavi görebilecekleri uygun yerler yok, ilaç bulmakta da zorlanıyoruz (K6).

Burada mevsim kış, 1,5 metre kar var hava -25 C. Bitlerden tifüs denilen bir hastalık yayılmış ordunun yarısını öldürdü. Hafız Hakkı Paşa ordu komutanımız o da geçenlerde bu hastalıktan öldü (E7.)

Uzun süredir aynı kıyafetleri giydiğimiz ve soğuk havadan kaynaklı, temizlenmemiz imkânsız olduğu için salgın hastalıklar baş göstermeye başladı. Sadece erler değil komutanlarımız da salgın hastalıklar yüzünden hayatını kaybetti. Onlardan biri de Hafız Hakkı Paşaydı (K7).

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların mektuplarında tarihsel bağlama yönelik ifadelerde Sarıkamış Cephesi'nde savaşan bir asker olarak iklimsel koşullardan kaynaklı karda yürümenin zorluğu, havanın eksi derecelerde olduğu, kılık kıyafetlerinin ince olduğu, askerlerin donarak şehit olduğu ve devamında gelişen salgın hastalıkların (tetanos, tifüs) şehit sayısının artmasına sebep olduğu ayrıntılı olarak aktarılmaktadır. İlgili mektuplarda coğrafi koşullar Sarıkamış Cephe'sinde savaşın dağınık ve engebeli bir coğrafyada gerçekleşmesi ile betimlenmektedir. Mektuplarda eş zamanlı anlatılarda Rusların hazırlıklı ve donanımlı olmaları, birçok kasabayı ele geçirmesi ve askerlerin Erzurum'a gideceklerine dair ifadeler siyasi tarihsel bağlamla ilgili diğer ayrıntılardır. Katılımcıların mektuplarında askerlerin cephede yaşadıkları hijyen, yiyecek, giyecek ve barınma sorunları, önemli kişi (komutanları Hafız Hakkı Paşa)

ve yer isimleri tarihsel bağlamla ilişkili göze çarpan diğer ayrıntılardır. Genel olarak mektuplarda kadın katılımcıların, erkek katılımcılardan daha fazla tarihsel bağlama yönelik ifadelerine rastlanmıştır (Bkz. Tablo 1). Katılımcıların mektuplarında tarihsel bağlama ilişkin anlatılarda Sarıkamış Cephe'sinde yaşanan olumsuz durumları betimlerken sosyo-ekonomik bilgiyi, kültürel bilgiyi, uzamsal bilgiyi ve sosyo-politik bilgiyi kullanma eğilimi göstermiştir. Fakat katılımcıların kronolojik bir zaman ifadesi içeren tarihsel anlatılarına rastlanmamıştır.

Tablo 3. Tarihsel perspektif alma kategorisi ve katılımcıların örnek cümleleri

| Tarihsel Perspektif Alma (Bilişsel Empati): Örnek Cümleler |
|---|
| <p>Üşüyoruz çok demiştik ya ordu kıyafet verir diye düşündük gemilerimizi batırmişlar. Yiyecek yemeğimiz, kalacak çadırımız bile yok. ...Doğaya karşı savaşıyoruz doğa bizi alt edecek gibi (K9).</p> <p>Savaşın zorlu şartları ve mevsimin çetin koşullarından dolayı sizleri habersiz bıraktım. Ha birde salgın hastalıklar ciddi boyutlara ulaştı... Maalesef bende tifüs salgınına yakalandım. ... Şuanda tedavi görecektir sağlık koşulları pek mümkün değil (K6).</p> <p>Sarıkamış harekâtında çoğu kez ellerimi, ayaklarımı, yüzümü hissetmedim soğuktan buna rağmen bu harekâtın komutanı Enver Paşa ve Hafız hakkı Paşa ha bre ileri emrini veriyordu. En yakın arkadaşımı bembeyaz karlar içinde bıraktım ve yola devam ettim (K2).</p> <p>Orduda soğuk hava şartlarındayken karlardan kendime çukurlar yaparak, arkadaşlarımla giysilerinde de yardımda bulunarak yaşamda kalmak için birçok mücadele verdim (E3).</p> <p>Ben tifoya yakalanmadım çünkü uğradığım bir evde banyomu yaptım. Kıyafetlerimi değiştirdim ama arkadaşlarımla pek şanslı değillerdi, onlar öldüler (E8).</p> <p>Havalar burda çok soğuk her geçen gün yanımdaki can dostum Ali'nin ölümünü seyrettim. Hasan ise bitlerde ötürü yakalandığı hastalığa kurban gitti (E9).</p> <p>Bu hastalıkla mücadele ederken umutlu degildim. Ama yaptığımız birkaç tedavi sonucunda iyileşmeyi başardım (K4).</p> <p>Maalesef ben de tifüs salgınına yakalandım. Durumum ciddi, şuanda tedavi görecektir sağlık koşulları pek mümkün değil...(K6).</p> <p>..yüksek ateş, halsizlik, lekelenmeler yaptı, her yeri bit sardı. Bir sürü arkadaşımı kaybettim. [D]oktorlarımız bizimle çok ilgilendi. [H]ayatta kalmam için çok uğraştılar (K8).</p> |

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların mektuplarında tarihsel perspektif almaya yönelik ifadelerde Sarıkamış Cephesi'nde savaşan bir askerle özdeşleşerek ben anlatısı ile soğuk iklim koşullarından nasıl etkilendiklerini ve bu durumdan korunmak için nasıl mücadelede ettiklerini, şahit oldukları ölüm süreçlerini, hastalıklarına ilişkin açık ve ayrıntılı tasvirleri, doktorların acıları dindirme ve hijyen sağlama çabalarını ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcıların mektuplarında tarihsel aktörlerin (bir askerin) eylemlerini onların gözüyle içerisinde buldukları koşullarla bağlamsallaştırarak bir askerin savaşta, ölümle yaşam arasında deneyimlediklerini ortaya koyan perspektif alma anlatılarına yer verdikleri görülmüştür. Tarihsel perspektif alma ifadelerinin, erkek katılımcıların duyuşsal empati ve kadın katılımcıların ise tarihsel bağlam cümlelerinden sonra en çok rastlanan ifadeler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Duyuşsal empati kategorisi ve katılımcıların örnek cümleleri

Duyuşsal Empati: Örnek cümleler

Sevgili anam, sizleri çok özlediğimi söyleyerek mektubuma başlıyorum. 3 aydır sizlere haber göndermememin sebebi buradaki zorlu yaşam koşulları (K6).

O kadar zor koşullar vardı ki, giyecek, yiyecek, içecek ve barınacak bir çadırımız bile yoktu. Artık ölümü o kadar yakın hissetmişim ki ölüm bizim için kurtuluştu canım annem (K2).

Ben nicedir hasta olsam da hayatta kalmayı başardım. Seni ve babamı çok özledim. Sizin hasretiniz beni aşkla tuttu (E7).

O kadar soğuk havada ateşler içinde cayır cayır yandım. [A]nne en çok da senin o güzel kucağını, bir tas çorbanı özledim... anne kokun vardı ben bununla hayatta kaldım anne (K2).

Vatan için verecek bin canım olsaydı binini de verirdim. Vasiyetim senden kendi adıma askeri birliklere giyecek mont, kaban ne varsa bağışlamanızdır (E9).

Ama en çok üzüldüğüm arkadaşlarımın donarak şehit olmaları. Buna rağmen Sarıkamış'ta yenilgiye uğramamız. Sen üzülme sakın biz bunları göze alarak geldik (K9).

Güzel anam sizleri üzmemek istemem ama bu benim son mektubum olabilir... Durumum ciddi. Şuan tedavi görecektir sağlıklı koşullar pek mümkün değil. Hastaların tedavi görebilecekleri uygun yerler yok. Tedavi görmekte zorlanıyoruz (K6).

Dizlerimde derman kalmadı. Direncim gittikçe azalıyor. Ümidimi yitirmemek için her yolu deniyorum. Ama havanın soğukluğundan vücudumu, ayaklarımı hissetmiyorum. Oğlun hilalin düşmemesi için her çabayı gösterecek. Canın oğlun Ali oğlu Yusuf (E9)

10. Kolordu komutanımız Hafız Hakkı Paşa Sarıkamış alınmalı diyor. Rusları bozguna uğratacağımızı yeniden güçlenip genişleyeceğimizi nolursa olsun bırakmayacağız (K9).

Umarım sizlere kavuşmakta nasip olur verdiğimiz bu zorlu mücadelenin karşılığını alınız (K4). Tüm bu zor koşullara rağmen yine de içimizdeki iman ve inancımız sayesinde ayakta kalmayı başarabildim. Sizi çok özledim ellerinizden öperim. Allah'a emanet olunuz. Oğlun Hafız Hakkı Paşa (K1).

Ama salgın hastalık tifüs hepimize bulaşmış. Annem sen bize dua et senin duan çok önemli yanımda olduğunu hissediyorum (K5).

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların mektuplarında duyuşsal empatiye yönelik ifadelerde Sarıkamış Cephesi'nde savaşan bir asker olarak kendilerinin ve diğer askerlerin karşı karşıya kaldıkları olumsuz koşulları ve bu koşullar karşısında neler hissedebileceklerini (ölüm korkusu, anne özlemi, anneye kavuşma isteği, iman ve inanç duyguları, vatan için ölme arzusu) aktarabilmişlerdir. Bu bağlamda K4'ün mektubu incelenmeye değerdir. K4 mektubunda cephede birçok arkadaşının salgın hastalıktan yaşamını yitirdiğini aktarmıştır. Anlatısının devamında "Annecim korkma ama bende tifüs hastalığına yakalanmışım. Bu hastalıkla mücadele ederken umutlu değildim... Yaptığımız birkaç tedavi sonucunda iyileşmeyi başardım. Çok şükür şuan iyiyim. Hayatta kaldığım için şükrediyorum. ... tedavi sonucunda iyileşmeyi başardım" ifadeleriyle Sarıkamış Cephesi'nde yaşanan tifüs salgının karşısında kendi ümitsizliğini, bu durumda annesinin korkusunu, hastalıkla mücadelenin zorlu sürecini ve şükür duygusuyla hislerini yansıtmıştır. K4'ün mektubu, tarihsel bağlam ve perspektif alma anlatılarının bir mektupta nasıl duyuşsal ifadelerle başarılı bir şekilde harmanlandığını göstermektedir. Duyuşsal anlatıların öne çıktığı mektuplardan biri de E9'a aittir. E9 "Vatan için verecek bin canım olsaydı binini de verirdim. Vasiyetim senden ken-

di adıma askeri birliklere giyecek mont, kaban ne varsa bağışlamanızdır” ifadesiyle vatan için ölmeye hazır olduğunu belirtmiş ve annesinden askerler için yardım isteğinde bulunmuştur. K5’in “[A]nnem sen bize dua et senin duan çok önemli yanımda olduğunu hissediyorum” ifadeleriyle dua isteği ve K9’un “10. Kolordu komutanımız Hafız Hakkı Paşa Sarıkamış alınmalı diyor. Rusları bozguna uğratacağımızı yeniden güçlenip genişleyeceğimizi ne olursa olsun bırakmayacağız” ifadelerinde başarılı bir tarihsel duyuşsal empati görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının asker mektuplarında “Oğlun hilalin düşmemesi için her çabayı gösterecek” (E9) ve “Tüm bu zor koşullara rağmen yine de içimizdeki iman ve inancımız sayesinde ayakta kalmayı başarabildim” (K1) ifadeleri tarihsel aktörlerin duygusal tepkilerinin (vatan sevgisi ve inançlarının) tarihsel bir eylemi nasıl etkilediğini anlayabildiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcılardan E9 ve K6 “Güzel anam sizleri üzmem istemem ama bu benim son mektubum olabilir” ifadeleri savaş koşullarında bir askerin duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak ölme ihtimallerine dair güçlü varsayımsal ifadeleri göstermektedir. Erkek katılımcıların mektuplarında duyuşsal empati ifadeleri diğer empati kategorilerine göre sayıca öne çıkmaktadır. Kadın katılımcıların aralarında duyuşsal empati cümle oranları bakımından iki katına yakın bir fark görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi kadın katılımcıların mektuplarında diğer empati kategorilerine göre en az duyuşsal empati ifadelerine rastlanmaktadır.

Tablo 5. Şimdıcilik kategorisi ve katılımcıların örnek cümleleri

Şimdıcilik: Örnek cümleler

Komutanımız Hafız Hakkı Paşa bunca telef olan askeri görmesine rağmen sürekli hücum emri verdi (K5).

Hafız Hakkı Paşa’nın uygulamış olduğu yanlış taktik yüzünden arkadaşlarım donarak can verdi. [B]uz gibi soğuk havada savaş taktiğinin yanlış belirlenmesi sonucu çok zor durumlarda kaldık. Komutanıma çok kızgın ve kinliyim. Arkadaşlarımın şehit olmasına sebep oldu (E5).

[A]yaklarım donmasın diye zıpladım koştum... birkaç arkadaşımızla kaçtık. Komutanımız Hafız Hakkı Paşa bunca telef olan askeri görmesine rağmen sürekli hücum emri verdi. Hırsı hepimizin ölümüne sebep oldu (K3).

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların mektuplarında Hafız Hakkı Paşa’ya yönelik olumsuz ifadelerle rastlamak mümkündür. K3, K5 ve E5’in Hafız Hakkı Paşa’ya yönelik olumsuz ifadeleri daha çok bugün Paşa’ya duyulan kızgınlıkları ve yapılan eleştirileri içermektedir. Anlatılarda cepheye yaşanan vahim durumun sorumlusu olarak Hafız Hakkı Paşa görülmüştür. Bu durum günümüz değer ve bakış açısının geçmişe taşınması “Şimdıcilik” olarak değerlendirilebilir. Şimdıcilik kategorisinde değerlendirilebilecek dikkat çekici olan diğer ifadelerden biri K3’ün “birkaç arkadaşımızla kaçtık. Böylece hayatta kalmayı başardık” cümlesiyle zorlu yaşam koşulları içerisinde cepheye kaçışını olağan bir durum olarak aktarmasını içeren ifadesidir. Öte yandan K3’ün davranışın sonucunu çoğulcu ifadelerle aktarması bu anlatının olağan bir durum ola-

rak görülmesini ortaya koyma çabası olarak da düşünülebilir. O dönemde böyle bir davranış yapılmıştır. Fakat bu davranış dönemin değerlerine ve bugüne göre de kabul edilmezdir. Mektup o dönemde yazılıysaydı bu davranış nasıl aktarılırdı sorusu akıllara düşmektedir. Sonuç olarak şimdilik olarak tanımlanacak bu ifade ve diğer ifadeler başarılı bir tarihsel empatiden ziyade, katılımcıların geçmiş ile şimdi arasındaki farkı tanımadan, geçmişi değerlendirmek için kendi değerlerini kullanma eğilimi göstermelerine işaret etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı tarihsel empati etkinliğinde öğretmen adaylarının Sarıkamış Muharebesi'nin tarihsel aktörleri olan askerlerle özdeşleşmelerini tanımlamak ve onların tarihsel empatik bakış açılarını yakalamaya yönelik çalışmalarını analiz etmektir. Araştırmanın analiz birimlerini Endacott ve Brooks'un (2013) geliştirdiği tarihsel bağlam, duygusal bakış açıları ve perspektif alma öğeleri içermektedir. Bu üç öge dışında mektuplardaki anlatılardan ortaya çıkan, kişinin kendi değer yargılarını ve günümüz bakış açısını geçmişe taşıyan ifadeler şimdilik başlığı altında dördüncü bir kategori olarak araştırma bulgu ve sonuçlarına yansımıştır.

Araştırma sonuçlarına göre erkek katılımcıların annelerine yazdıkları mektuplarda duyuşsal empati ağırlıklı ifadelerinin kadın katılımcılara göre yaklaşık iki kat fazla olduğu görülmüştür. Erkek katılımcılar, bir asker olarak duyuşsal empati içeren bu anlatılarında askerlerin karşı karşıya kaldıkları olumsuz koşulları ve bu koşullar karşısında neler hissedebildiklerini (ölüm korkusu, anne özlemi, anneye kavuşma isteği, vatan sevgisi, iman ve inanç duyguları) tarihsel bağlamla uyumlu olarak kurgulayabilmişlerdir. Katılımcılar tarihsel bir eylemin koşullarının tarihsel aktörlerin duygusal tepkilerini nasıl etkileyebildiğini hissedebilmişlerdir. Savaş koşullarında bir askerin duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak ölme ihtimallerine dair güçlü varsayımsal ifadeler kullanabilmişlerdir. Sarıkamış Muharebeleri'nde çok sayıda şehidin olduğu, duyuşsal yönü ağır basan travmatik bir savaş olmasının bu sonuca neden olduğu ileri sürülebilir. Araştırma sonuçlarıyla uyuşmamasına karşı bazı çalışmalarda Wineburg (2001) ve Endacott (2010) yaşanmış deneyimlerde duygusal güçlerin tarihsel figürlerin eylemleri üzerindeki muhtemel etkilerinin bilerek araştırılmaması, öğrencileri, mevcut görüş sonuçlarına ya da kendi duygusal konumlarını içine alarak "egoist kayma" ya dâhil olma riskini artıracığından bahsetmişlerdir (Akt. Endacott ve Brooks, 2013, s. 43). Benzer bir görüşle (örneğin, Berti, Baldin ve Toneatti, 2009) eğer öğrenciler tarihsel bir bağlamı yeniden oluşturmak için yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda, tarihsel empatiyi gerçekleştirmek için tarihsel aktörlerin duyuşsal özelliklerine daha fazla atıfta bulunabileceklerini (Akt. Huijgen, van Boxtel, Grift ve Holt-huis, 2017, s. 114) ileri sürmüşlerdir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de kadın katılımcıların mektuplarında tarihsel bağlamı öne çıkaran anlatılara rastlanmasıdır. Bu bağlamı derslerde kendilerine

verilen tarihsel kanıtları kullanarak oluşturmuşlardır. Lee (1984), kanıtlara dayanan tarihsel hayal gücünün, tarihsel anlamının bir ölçütü olduğunu savunur; çünkü somut ayrıntıların kullanılmasının, geçmişe dair somut bir imaj oluşturulduğuna işaret olabileceğini belirtmiştir. Nitekim bu tür anlatılarda kadın ve erkek katılımcılar cephedeki ağır mevsimsel şartları, arazi koşullarını, askerlerin yaşadığı hijyen eksikliğini, açlık ve giyecek sorunlarını ve tüm bu olumsuz durumlardan kaynaklı yaşanan askeri kayıpları, salgın hastalıkları, komutanları Hafız Hakkı Paşa'yı ve Rusların durumlarını tarihsel bağlamla uyumlu olarak kurgulamışlardır. Fakat bu çalışmada katılımcıların kronolojik bir referans çerçevesinde oluşturulan tarihsel anlatılarına rastlanılmamasına karşın her iki grup katılımcıların mektuplarında Sarıkamış Cephesi'nde yaşanan olumsuz durumları betimlerken sosyo-ekonomik bilgiyi, uzamsal bilgiyi ve sosyo-politik, kültürel bilgiyi kullanma eğilimi göstermiş oldukları görülmüştür. Nitekim Foster'a (1999, s. 19) göre etkili empati kurabilmek için öğrencilerin geçmiş zamanlardaki sosyopolitik ve kültürel değerleri değerlendirmeye başlaması gerektiğini belirtmiştir. Yeager ve Doppen (2001) ortaokul öğrencilerine yaptıkları tarihsel empati çalışması sonucunda öğrencilere tarihsel empati öğretiminin tarihsel düşünme, karar verme, açıklama gibi kayda değer önemli becerilerle tanışma fırsatı sunan meydan okuyucu bir deneyim olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre mektuplarda genel olarak perspektif alma ifadelerinin; kadın katılımcılarda tarihsel bağlam, erkeklerde ise duyuşsal empati ifadelerinden sonra en çok karşılaşılan anlatı cümleleri olduğu görülmüştür. Bu perspektif alma ifadelerinde katılımcılar Sarıkamış Cephesi'nde bir asker olarak ben anlatısı ile soğuk iklim koşullarından nasıl etkilendiklerine ve bu durumdan korunmak için nasıl mücadelede ettiklerine, şahit oldukları ölüm süreçlerine ve hastalıklarına ilişkin açık ve ayrıntılı tasvirlerle yer verdikleri görülmüştür. Bu anlatılarda bir askerin savaşta, ölümlü yaşam arasında deneyimlediklerini onların gözüyle, içerisinde buldukları koşullarla bağlamsallaştırarak tarihsel perspektif alma eylemini başarıyla gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde VanSledright (2001) empati çalışmaları sayesinde öğrencilerin geçmişte insanların neyi, niçin yaptığını ve olan şeyleri anlamak için tarihte daha fazla derin anlamalara ulaşmaya çalıştığını aynı zamanda geçmişte olan olaylar ile ilgili karar verebildiklerini ve perspektif alabildiklerini belirtir. Buna karşı perspektif alma muhakeme yetkinliği üzerine Hallam (1970) ve Kennedy'nin (1983) yaptıkları araştırma sonuçları 16 yaşın altındaki öğrencilerin tarihsel perspektif alma gibi tarihsel muhakeme yetkinliklerinin olmadığı sonucuna varmışlardır. Yetişkinlerle karşılaştırıldığında, ilkokul ve ortaokul öğrencileri, özellikle başka bir kişinin sahip olduğu bilgiye sahip olmadığında, başka bir kişinin bakış açısını almakta daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bloom ve German, 2000; Perner, 1991; Wellman, Cross ve Watson, 2001, Akt. Huijgen, van Boxtel, Grift ve Holthuis, 2017, s.115). Downey (1994) 5. sınıf öğrencilerine Amerikan Kızılderilileri ve İspanyol kolonistlerin bakış açılarını sahiplenebilme becerileri üzerine yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin belirli bir oranda geçmişe yönelik bir bakış açısı yakalayabildiklerini tespit etmiştir.

Davis (2001), empati geliştirme etkinliklerine katılan 5. ve 12. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı gözlemlerde, farklı incelikli düşünce ve davranış düzeylerinde işlev gören iki grup olmasına rağmen, her iki grubun da ilave bilgiler kazanabildiklerini ve farklı bakış açılarının takdiri konusunda ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Davis (2001) tarihsel empati çalışmalarında aynı zamanda lise çağı öğrencilerinin, farklı bakış açılarını yakalama konusunda küçük sınıflara göre daha başarılı ve öğrenme sürecinde daha aktif yer aldığını ileri sürmüştür. Araştırmacılar sonuç olarak, ilköğretim sınıflarında dahi öğrencilerin gelişimsel olarak başkalarının bakış açılarını üstlenebileceklerini göstermiştir (Davis, 2001; Dulberg, 2002).

Araştırma sonuçlarında katılımcıların mektuplarında tarihsel empatiden kırılmaların olduğu şimdilik olarak tanımlanacak günümüzün değer ve bakış açısını (şu anki düşünce ve duygularını) geçmişe transfer eden ifadelerle rastlanmıştır. Katılımcılar, o dönemde askerlerin komutanları Hafız Hakkı Paşa'ya kızdığına dair bir bilgiye sahip olmamalarına karşı Paşa'ya kızgınlıklarını günümüz eleştirmenlerinin bakış açısıyla aktarmışlardır. Günümüze yönelik bir bakış açısı sergileme biçimleri, geçmişteki insanları aptal olarak görmeyi ya da geçmişte yaşayan insanların şu anda sahip olduğumuz bilgi ile aynı olduğunu varsaymayı içerir (Karabağ, 2014). Bu bakış açısı geçmiş hakkında yanlış sonuçlara yol açan anlamalara neden olabilir. Lévesque'ye (2008) göre bu durum başarılı bir duyuşsal empatiden ziyade geçmiş ile şimdi arasındaki farkı tanımadan, geçmişi değerlendirmek için kişinin kendi değerlerini kullanma eğilimi göstermesine işaret etmektedir. Bu durumun, temelsiz bir ahlaki yargıya yol açabileceği ileri sürülür (Akt. De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s. 334). Boix Mansilla (2000) öğrencilerin geçmişte insanların yaşamlarını şu an bildikleri gibi olduğuna inanma eğiliminde olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin Seixas (1994), "Kurtlarla Danslar" filmi inceleyerek öğrencilerin filmdeki Aborjin halkının tasvirine verdiği yanıtları, kendi tutum ve kaygı mercekleriyle değerlendirdiklerini tespit etmiştir (Akt. Bryant ve Clark, 2013, s. 1043). Benzer şekilde Birch ve Bloom (2007) mevcut literatürden, tarihsel perspektif almayı başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için günümüze yönelik bir bakış açısının, insanların geçmişte yaptıkları eylemlerin anlaşılmasını engelleyebileceği bilincine sahip olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Onlar geçmişte daha az bilgiye sahip kişilerin bakış açısından, daha fazla bilgiye sahip öğrencilerin düşünmesini zorlaştıran bilişsel bir önyargı olan "bilgi laneti"ni ileri sürmüş ve tartışmışlardır.

Collingwood'a (1935) göre tarihçiler dedektifler gibidir. Çeşitli göstergelere dayanarak hayal kurarlar. Öğrenciler profesyonel tarihçiden daha fazla, kendi (şimdiki) bakış açılarıyla, bilgilerinden makul görünen bilgi unsurlarını kullanarak bilgilerindeki boşlukları doldurmak eğilimindedir (Akt. Barton ve Levstik, 2004). Dolayısıyla Wineburg (2001) şimdilik "eyleminin kötü bir alışkanlık olmadığını psikolojik bir durum olup, oldukça doğal bir şekilde ortaya çıkan bir düşünme yolu olduğunu belirtmiştir" (Akt. Şeker, 2010, s. 93). Endacott ve Brooks'a (2013, s. 55) göre kendi duygu ve deneyimlerinizi kullanmadan tarihsel empatiye katılmak mümkün olmamakla bir-

likte, geçmişini bugüne yansıtmak, tarihsel bir aktörün düşünce ve duygularını yeniden inşa etmek aynı derecede zordur. Onlar öğrencilerle tarihsel figürler arasındaki fazla mesafenin (mekân, zaman, durum, kültür vb.)/mesafelerin tarihsel bir bakış açısı konusunda daha fazla zorluk çıkartacağını kabul etmenin mantıklı olacağını ileri sürmüşlerdir. Hatta öğretmenlerin öğrencilerin geçmişine dair anlayışlarını yansıtırken bu sınırlamaların farkında olmalarından bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Brooks (2009), Huijgen ve ark. (2014), Wilschut (2012) öğrencilerinin hayal gücünü kullanırken “şimdilik” olarak tanımlanan duruma sebep olmamaları için öğretmenlerin temkinli olmasından bahsederler (Akt De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s.334). Sonuç olarak Foster’a (1999, s. 19) göre, tarihsel empati geçmiş bir dönemin sezgisel bir algısını ve geçmişin şimdiki zamandan farklı olduğunu açık bir şekilde kabullenmeyi gerektirir. Başka bir deyişle, geçmişte insanlar bugünün değerleri, mensupları, inançları ve bilgisi ile değerlendirilmemelidir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda tarihsel empati üzerine araştırma yapacak araştırmacıların ya da okullarda uygulama yapacak öğretmenlerin, çalışılacak konunun uygun olup olmadığını belirlemek için duyuşsal boyutuna, konunun ilgi çekici olup olmadığına ve mevcut tarihsel kanıtların yeterliliğine bakmaları tavsiye edilir. Çünkü birincil ve ikincil tarihsel kanıtlar öğrencilerin tarihsel bağlamı, bakış açısını ve duygusal bağlantıları desteklemeleri için yeterli olmalıdır. Empati etkinliğinde öğrencilerin günümüz bakış açısıyla geçmişte bakmalarını önlemek için öğretmenlerin yönlendirici ifadelerle onların geçmişteki insanların farklı düşünce ve davranışlarını anlamaya ve bu bakış açısını geliştirmeye odaklanması önerilir. Tarihsel empati etkinliği öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede bir teknik olarak kullanılabilir gibi, bu becerileri bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Okullarda doğru bir tarihsel empati etkinliğinin yapılması için üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında bu çalışmaların uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Bununla birlikte okullarda hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin eğitilmesi yanlıştır ve başarısız tarihsel empatik uygulamalarının önüne geçilmesini sağlayabilir.

Kaynakça

- ALTIKULAÇ, A., & Gökaya, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 9(1), 21-35. doi: 10.7827/TurkishStudies.6504
- BARDAKÇI, M. (2014). *Hafız Hakkı Paşa'nın Sarıkamış günlüğü*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- BARTON, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- BIRCH, S. A., & Bloom, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18, 382-386. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01909.x

- BRYANT, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: "A people's history". *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1063.
- ÇOŞKUN-KESKİN, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÇALIŞKAN, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin kullanılmasına yönelik örnek bir uygulama: Sefer günlükleri Proceedings of International Conference on Educational Science ICES'08 23-25 June 2008. Doğu Akdeniz üniversitesi Kuzey Kıbrıs. (478-482).
- DAVIS, O. L. (2001). In pursuit of historical empathy. In O.L. Davis, E. Yeager and S. Foster (Eds), *Historical Empathy And Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-11), Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- DE LEUR, T., Boxel C. V., & Wilschut, A. (2017) 'I Saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352, DOI: 10.1080/00071005.2017.1291902.
- DEMİREĞEN, Ö., Keskin, A., & İlhan, F. (2011). *Birinci Dünya Savaşı'nda Doğu Cephesi'nde sağlık hizmetleri*. Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- DİLEK, D. (2002) *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOWNEY, M. (1994). Perspective taking and historical thinking: Doing history in a fifth-grade classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 13.02.2019 tarihide CA. <http://www.historyliteracy.com/wp-content/uploads/2015/11/Doing-History-in-a-Fifth-Grade-Classroom.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DULBERG, D. (2002). *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). Reports Research (143) Speeches/Meeting Papers (150) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474135.pdf>
- ENDOCATT, J., & Brooks, S. (2013) An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- GEERTE M. Savenije and Pieter de Bruijn (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement, *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845. doi: 10.1080/13527258.2017.1339108
- GUBKIN, L. (2015). From empathetic understanding to engaged witnessing: Encountering trauma in the holocaust classroom. *Teaching Theology and Religion*, 18(2), 103- 120. doi:org/10.1111/teth.12273.
- KARABAĞ, G. (2014). Tarihsel empati becerisi: Öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi. M. Safaran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri içinde* (s. 137-151). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- KARATEPE, M. (1999). I. Dünya Savaşında Kafkas Cephesinde tifüsle mücadele (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KNIGHT, P. (1989). Empathy: concept, confusion and consequences in a national curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53.

- KOHLMEIER, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education*, 34, 34-57. doi:10.1080/00933104.2006.10473297
- FOSTER, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?, *The Social Studies*, 90(1), 18-24. doi: 10.1080/00377999909602386.
- FOSTER, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O.L. Davis Jr. E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in The Social Studies* (pp. 167-181). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- HUIJGEN, T., Van Boxtel, C., Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144, DOI: 10.1080/00933104.2016.1208597
- İNÖNÜ, İ. (1999). *Hatıralar (Birinci Dünya Harbi)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- LASERNA, C. (1994). Developing historical imagination in students. <http://www.people.fas.harvard.edu/~laserna/devHistoricalImag.pdf>
- LAZARAKOU, E. D. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the ancient greek primary history curriculum. *International Journal of Social Education*, 23(1), 27-50.
- LEE, P. J. (1984) Historical Imagination. In A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers (Eds) *Learning History* (pp. 90-116). London: Heinemann Educational Books.
- LEE, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O.L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in The Social Studies* (pp. 13-19). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- LEE, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?. *Teaching History*, 143, 39-49.
- LEVSTIK, L. S. (2001). Crossing the empathy spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. O.L. Davis, E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in The Social Studies* (pp. 69-90). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- LOW-BEER, A. (1989). Empathy and history. *Teaching History*, 55, 8-12.
- MEB (2018). Ortaöğretim tarih dersi 9, 10 ve 11. sınıflar öğretim programı. 5.5.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden erişilmiştir.
- NATIONAL Curriculum (2002). Erişim adresi (13 06. 2009) www.nc.uk.net.
- ÖZATA, M. (2009). Bir doktorun harp ve memleket anıları, Ankara: Genel Kurmay Başkanlığı Yayınları
- ÖZER, S. (2015). II. Dünya Savaşı yıllarında İstanbul'da tifüs. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XV(30), 171-201.
- ÖZLEM, D. (2010). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- ÖĞÜN, T. (2015). Kafkas cephesinde Rus ruleti. *Yeni Türkiye*. 21(73),765-794.

- ÖĞÜN, T. (2017a). Sarıkamış'ın buzdan şehitleri. *Derin Tarih*, 9, 118-123.
- ÖĞÜN, T. (2017b). Sarıkamış'ta soğuk sansür. *Yediköta*, 112, 21-31.
- PAKER, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt. (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 119-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- RILEY, K. L. (1998). The holocaust and historical empathy: Praticce and theory. *International Journal of Social Education*, 13(1), 32-42
- SAVENIJE, G. M., & Bruijn, de P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339108>.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.
- STODDARD, J. (2008). Attempting to understand the lives of others: Film as a tool for developing historical empathy. In A. Marcus (Ed.) *Celluloid blackboard: Teaching history with film*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- ŞEKER, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati, *Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(2), 91-105.
- TEA (1999). Texas Social Studies Framework. Erişim Adresi (11.03.2010) tea.state.tx.us/ssc/downloads/pdf/framework/EntireDoc.pdf
- TEKİR, S. (2015a). Sankamış Harekâtı'nda Türk ve Rus kayıpları, *Yeni Türkiye*, 72(2015), 795-805.
- TEKİR, S. (2015b). Birinci Dünya Savaşı Kafkas Cephesi'nde Türk-Rus Mücadelesi 1914-1917, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEKİR, S. (2016). Sarıkamış Harekâtı sonrası Türk ordusunda görülen salgın hastalıklar ve yaşanan kayıplar. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 266-287.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/Positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy And Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- VELLA, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 150. Mart, Nisan, Mayıs (B. Ata, Çev). Erişim adresi (22 Haziran 2019) http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Eğitim_Dergisi/150/vella_ata.htm.
- YEAGER, A. Y., & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy And Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-19). USA: Rowman & Littlefield.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, K. (2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. A. Sümbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (s. 11-33). Ankara. Pegem A.
- YILMAZ, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855 -879.

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DRAMA VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI VE BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurten GÜRBÜZ¹, Selçuk ILGAZ²

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığındaki birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

1 Doktor, Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Erzurum, drnurtengurbuz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4908-3137.

2 Doktor Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Erzurum, ilgaz@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0441-5230.

Geliş Tarihi: 21.05.2019 Kabul Tarihi: 07.09.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı drama ve bilgisayar destekli öğretim [BDÖ] yöntemlerinin ve ders kitabı merkezli öğretimin 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki bazı soyut kavramlarla ilgili öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkilerini incelemektir. Araştırmada nicel yöntemden yararlanılmıştır. Çalışma grubu Doğu Anadolu’da bir ortaokulun 5. sınıfındaki 78 öğrenciden oluşmuştur. Deney gruplarından birine drama, diğerine BDÖ yöntemiyle öğretim; kontrol grubuna ders kitabı merkezli öğretim beş hafta uygulanmıştır. Bulgulara göre drama ve BDÖ yöntemlerinin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığının artışıyla etkili olduğu fakat yöntemlerin arasında anlamlı fark olmadığı; ders kitabı merkezli öğretimin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığında anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Drama, Bilgisayar Destekli Öğretim, Kavram, Akademik Başarı, Bilgilerin Kalıcılığı.

THE EFFECTS OF DRAMA AND COMPUTER-ASSISTED TEACHING ON ACHIEVEMENT AND KNOWLEDGE RETENTION IN 5TH GRADE SOCIAL SCIENCES COURSE

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of drama and computer-assisted teaching [CAT] methods and textbook-based teaching on students' academic achievements and knowledge retention about some abstract concepts in secondary school 5th grade "One Country One Flag" unit in social studies course. Moreover, it is aimed to reveal the possible reasons of differences in achievement by examining students' opinions about drama and CAT methods. Quantitative research method was used in this study. Participants were consisted of 78 students who are 5th graders enrolled in an elementary school located in Eastern Anatolia region. One of experimental groups was instructed with drama and the other was with CAT method while control group was instructed with textbook-based teaching for five weeks-period. According to the findings, it was concluded that drama and CAT methods were effective in academic success and knowledge retention but there was no significant difference between these methods. In addition, it was concluded that the textbook based teaching did not make a significant difference in academic success and knowledge retention.

Keywords: Social studies, drama, computer-assisted teaching, concept, concept achievement, knowledge retention.

Giriş

Eğitim sosyal, ekonomik, kültürel vb. birçok yönden gelişim ve değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasının şüphesiz bu değişimden en çok etkilenen olgularındandır (Genç & Eryaman, 2008). Öğrenmeyi kolaylaştırma veya bilgi, beceri ve alışkanlıkları inşa etme süreci olarak tanımlanan (Demirel, 2008) eğitim, sadece bilgi edinmek demek değildir. Çünkü eğitim insana iyi bir vatandaş olmayı ve insanlığı da öğretir (Ereş, 2015). Eğitimli bir birey din, ırk vb. durumlara göre insanları ayırmayıp herkese aynı şekilde davranmayı bilir (Dinç & Üztemur, 2016).

Eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak için yıllardan beri gelişerek sürmekte olan çalışmalar son yıllarda da büyük bir hız kazanmıştır (Bayramoğlu & Başbuğ, 2018; Çelik, 2017; Yağcı, 2017). Eğitimdeki çarpıcı bu değişimlerin arkasında, gelişen ve değişmekte olan toplum vardır (Moonen & Collis, 1992). Bu değişme ve gelişmelere

sebepler olan etmenler; eğitim talebinde bulunan kişi sayısının artması, evrensel bilgi artışı, kişilerin belirli bir mesleğe sahip olma ve bu meslekte ilerleme ihtiyacı duymaları şeklinde sıralanabilir (Alkan, 2005; Hızal, 1984). Yaşadığımız dönemde gördüğümüz farklılıklar (sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel) eğitimi her yönden çok etkilemiştir. Günümüzde kişilerin aldıkları eğitim, onların toplumdaki statüsünü yükselttiği gibi, eğitime verilen değerin, kişilerde bulunan birtakım yeteneklerin ve farklı özelliklerin ön plana çıkmasını da sağlamaktadır (Alkan, 2005).

Sosyal Bilgiler dersi ile etkin, demokratik tutum ve değerlere sahip, katılımcı, problem çözebilen, üretken ve karar alma yeteneğine sahip bireyler yetiştirilmesi planlanır. Dolayısıyla nitelikli ve geçmişini bilen vatandaşlar yetiştirilmesi hedefinde Sosyal Bilgiler dersine büyük görevler düşer (İbrahimoglu, 2009). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kavramlara önemli görevler düşmektedir. Programda mevcut birçok kavramın öğrencilerin zihninde aynı anlam oluşturacak şekilde yapılandırılması gereklidir (Doğanay, 2003).

BDÖ yönteminin eğitim sistemimizde yer alması mevcut müfredatı da etkileyip birtakım yeniliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]'nda bu hedef doğrultusunda teknolojinin daha çok kullanılması için, eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesine başlanmış olup bu projenin en önemli kolunu ise, Eğitim Bilişim Ağı [EBA] meydana getirmektedir. EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tüm öğrenci ve öğretmenlerin faydalanması için hazırlanan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (URL-1, 2016). EBA ile akıllı tahtalar kullanılarak BDÖ uygulanmasına imkân sağlanmıştır (Toroğlu & İçingür, 2007). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi, Bilişim Teknolojisi sınıfları ve e-Okul yazılımı yaşanan bu teknolojik ilerlemelerden bazılarıdır. Bu tarz projeler ile MEB, bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma fırsatı bulmaktadır. Bu projelerin hedeflenen amaçlara ulaşmasında en büyük rol, okul idarecilerine ve öğretmenlerine düşmektedir (Irmak, 2015). Öte yandan uygulamaya konulan bu projeler üzerine çeşitli araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Öçal & Şimşek, 2017; Demirel & Sak, 2015). Öçal ve Şimşek (2017), öğretmen adaylarının FATİH projesi hazırlayıcı eğitimi almaları sonucunda çeşitli teknolojileri derste kullanmaları konusunda farkındalıklarının arttığına dikkat çekmişlerdir.

BDÖ'nün yanı sıra diğer etkili öğretim yöntemi de dramadır. Drama pek çok alanda kullanılan bir yöntemdir (Bağdatlı, 2011; Çelik, 2017; Debre, 2008; Yapıcı, 2015). Coğrafya, tarih, psikoloji, matematik, Türkçe gibi temel olan bilimlerden insan ilişkileri, endüstri, ekonomi ve politika gibi pek çok alana varıncaya dek oldukça farklı alanlarda drama çalışmaları yer alır. Öğretmen eğitimi, açılı eğitimi, drama öğretmeninin eğitimi, drama sanat eğitimi, polis eğitimi, asker eğitimi gibi kollarda ve bununla birlikte problem çözme tekniklerinin geliştirilmesi için verilen eğitimlerde de yararlanılmaktadır (Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A. & Schmitz, H., 2001; Levent, 1999).

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı...

BDÖ ve drama yöntemleri gibi çağdaş öğretim yöntemlerine Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında sıkça yer verilmediği görülmektedir. Aykaç (2007) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında hazırlanan etkinliklerin sunumunda anlatım, soru-cevap ve görsel materyal okuma vb. yöntem ve tekniklerinin yoğunlukta kullanıldığını; beyin fırtınası, drama, görüş geliştirme vb. yöntem ve tekniklerinin nispeten az kullanıldığını vurgulamıştır. Aykaç ve Adıgüzel (2011), etkinlik odaklı yöntemlerin az kullanılması ile programın geleneksellikten kurtulamadığını belirtmiştir. Fakat teknolojinin de desteği alınarak yapılan drama faaliyetleri ile gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler öğretimi, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin tutum ve problem çözebilme becerilerine daha çok fayda sağlamaktadır (Öztürk & Korkmaz, 2020).

Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan ders aracıdır. Yapılan araştırmalar, kitabın ders sırasında çok önemli bir yerinin olduğunu, birçok öğretmenin dersleri ve etkinlikleri kitaplara göre uyguladığını ortaya koymuştur (Büyükalın, 2003; Ceyhan & Yiğit, 2004). Öğretmenlerin çoğunlukla 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını ve bu programda önerilen öğrenme yaklaşımlarını olumlu bulduklarını fakat öğretim programı yerine ders kitabını esas aldıkları ortaya konulmuştur (Dinç & Doğan, 2010). Çalışmada öğretim programı yerine doğrudan ders kitabını baz alan öğretmenlerin ilgili üniteye verdikleri eğitimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma ile öğrencilerin kavram öğrenimleri için farklı bakış açıları kazanmaları ve ilerleyen yıllarda bilişsel gelişmelerinin daha üst düzeyde oluşabilmesi yönleriyle de önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretimden hangisi veya hangilerinin daha etkili olacağını tespiti açısından alanyazın için önemli olacağı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının yenilenme çalışmalarında drama ve BDÖ yöntemlerine verilmesi gereken önem hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. Çalışmada ortaya konulacak sonuçlar ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarının etkililiğine dikkat çekilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin soyut kavramların öğretiminde drama ve BDÖ yöntemlerini kullanıp kullanmamalarına karar vermeleri noktasında da önem taşımaktadır.

Elde edilen veriler ışığında çalışmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işlenen “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı kavramların öğretiminde ders kitabı merkezli öğretim, BDÖ ve drama yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılık düzeyine etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sebeple aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”nde geçen kavramların drama yöntemi ile öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi var mıdır?

2. “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların BDÖ yöntemi ile öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi var mıdır?

3. “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların ders kitabı merkezli öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi var mıdır?

4. “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi’nde geçen kavramların drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi farklılık göstermekte midir?

MEB 2005 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programı (MEB, 2005) baz alınarak, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Programı Güç, Yönetim ve Toplum Öğrenme Alanı “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”nin kazanımları doğrultusunda hazırlanan, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı (Başol, Ünal, Azer, Yıldız & Evirgen, 2014) “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde belirtilen ve bu araştırma kapsamında öğretilmesi planlanan kavramlar şunlardır:

- | | | |
|---------------|-------------------|--------------|
| • Anayasa | • Kamu | • Tören |
| • Bağımsızlık | • Kamuoyu | • Yargı |
| • Demokrasi | • Medya | • Yasa |
| • Devlet | • Millet | • Yasama |
| • Dil | • Millî Egemenlik | • Yönetim |
| • Egemenlik | • Özgürlük | • Yurttaşlık |
| • Güç | • Seçim | |

Bu çalışmada incelenen; bağımsızlık, medya, özgürlük, devlet, egemenlik, seçim, tören, yargı, yasa, yasama ve yönetim kavramlarının Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bulunan kavram listesinde olmadığı fakat diğer kavramlarla birlikte ders kitabında (Başol vd., 2014) öğretilmesinin planlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen ve Şekil 5’e göre Siyaset Bilimi kapsamında değerlendirilen kavramların hangi kazanımla ilgili olduğu aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder (yasa, anayasa, güç, yargı, yasama).

2. Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir (yönetim, devlet, yurttaşlık).

3. Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir (yönetim, devlet, yurttaşlık).

4. Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar (seçim, demokrasi, egemenlik, millî egemenlik, kamu, kamuoyu, medya).

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı...

5. Ulusal egemenlik sembollerine değer verir (Bağımsızlık, dil, egemenlik, millet, milli egemenlik, özgürlük, tören).

Günümüzde eğitim isteğinde yaşanan artışla beraber öğrenci sayısının artması, bilgi miktarındaki hızlı artış, içerikteki karmaşık yapı, kişisel yeteneğe ve farklılıklara verilen önemin artması gibi sebeplerden dolayı bilgisayarların eğitim içerisinde kullanılma ihtiyacı gözden kaçmayacak bir şekilde artmıştır (Baran, 2014).

BDÖ yönteminin eğitimin tüm kademelerinde kullanılmasıyla öğretim yazılımları günden güne daha önemli hale gelmektedir. (Ayvacı, Bakırcı & Başak, 2014). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulması ve öğrenci merkezli oluşu BDÖ yazılımlarının ön önemli yönlerindedir (Birgül, 2014). BDÖ yönteminin etkin kullanımı için bazı öğretim teknikleri uygulanmaktadır. Bu öğretim tekniklerinden biri olan “programlı öğretim tekniği”, çağdaş program geliştirme anlayışının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu teknik, öğrenme- öğretme süreçlerine sistemli, planlı, deneysel ve disiplinli bir yaklaşımdır (Küçükahmet, 2017).

BDÖ yöntemiyle Sosyal Bilgiler eğitimi yapıldığında, bu yöntemde kullanılan görseller ve sesler vasıtası ile soyut konuların öğretimi daha kolay yapılmakta ve öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan kavramların çoğu görselliğin sağlanarak etkin öğrenmenin gerçekleştirilebileceği türden bilgilerden oluşmaktadır (Arı & Bayhan, 2002; Sabo, 2015). Sosyal Bilgilerde bulunan yoğun ve renkli içeriği düzenli bir şekilde, zamandan tasarruf edilerek sunabilmek oldukça önemlidir. Bu içeriği sunabilmek için kullanılan somut materyallerin korunması için sınıfların kullanıldığı da bir gerçektir. Bu materyallerin yerini akıllı tahtalar ve BDÖ yönteminde kullanılan etkileşimli uygulamaların alması eğitimciler ve öğrenciler için kolaylıklar sağlamaktadır (Toros, 2015).

Bir öğretim yöntemi olarak dramanın kullanımı, insanların toplumsal ilişkilerinin düzenlenmesinden kişinin kendini tanıyıp üretmesine kadar birçok açıdan olumlu gelişmelere öncülük etmektedir. Bununla birlikte drama etkinliklerinin üniteye verilerek istenen kavram, olgu vb. öğelerin öğrenilmesinde etkili olduğu görülmektedir (Başbuğ & Adıgüzel, 2019). Bu nedenle eğitim ve öğretimde drama yönteminin etkisi yadsınamaz (Genç, 2003). Aktif öğrenme yöntemlerinden dramanın öğrenilen bilgilerin davranışa yansıtılmasındaki etkisi büyüktür. Drama yöntemi, Sosyal Bilgilerle ilgili bütün konularda başarının artırılmasında uygun bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu yöntem, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri olayları sınıf ortamında istedikleri anda canlandırmaları yoluyla, bazen de gerçek hayatta belki de karşılaşmayacakları olayları sınıf ortamında canlandırarak ilgili öğrenmeleri gerçekleştirmelerine olanak sağlar (Çelikkaya, 2014).

Drama etkinlikleri, çalışma mekânının sahip olması gereken tüm özellikleri taşıyan yerlerde yapılmalı veya çalışmalara uygun hale getirilmiş olan alanlarda yapılmalıdır (Adıgüzel, 2012). Her türlü ortam drama ortamı olarak düzenlenebilir (park,

bahçe, salon vb.), önemli olan çocukların kendilerini rahat ve özgür hissetmeleridir (McCaslin, 2006).

Drama yöntemi Sosyal Bilgiler dersinde kullanıldığında ders öğrenciler için daha zevkli ve eğlenceli hale gelmekte (Çelikkaya, 2014), öğrenciler hayatı daha iyi anlamlandırabilmekte, öğrenmeye çalıştıkları bir kavramı daha rahat algılayabilmekte, etkin ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirme imkânı bulmaktadır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemiyle sosyal sorumluluklarının bilincinde, vatandaşlık hak ve görevlerinin farkında, doğru kararlar alabilen bireyler yetiştirilmesi imkân bulmaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2007). Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılması gerektiğini göstermektedir (Yenigül, 2019).

Drama etkinlikleri ve sonrasında yapılan tartışmalar sürecinde birey, yaşadıklarını kategorilendirip ayırt ederek ve tanımlayarak kavramları öğrenme imkânı bulur. Bununla birlikte kavram öğrenme, diğer bütün öğrenme tekniklerini içine alan bütüncül bir eğitim tekniği olup drama çeşitlerinden eğitici drama, kavram öğrenme bakımından oldukça uygun olduğu bilinmektedir (Önder, 2010).

Eğitimde drama, birçok farklı disiplinde öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemle öğrenciler, sadece üzerinde çalışılan kavramları değil, konuyla ilgili ve farklı alanlardaki kavramları da öğrenme imkânı bulurlar. Bu süreçte öğrenciler dramatik bir sürece odaklanmakta ve konuyu ayrıntılı bir şekilde ele alarak kavramları daha iyi inceleme fırsatı yakalamaktadırlar (Sarı, 2017). Aynı zamanda öğrencilerin yapılan drama etkinliklerine katılımıyla duygu ve fikirlerini rahatça ifade edip, bedenlerinin farkına varabilecekleri görülmüştür (Yeler, 2018).

Drama yöntemi ile ilgili ulusal yayınların çoğunluğunun drama öğretiminin başarıya etkisini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Ulubey & Gözütok, 2015; Nayci & Adıgüzel, 2017). Drama yöntemi ile ilgili uluslararası çalışmaların çoğunluğunun drama yönteminin öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisini incelemeye yönelik olduğu belirlenmiştir (Dodwell, 2002; Dupre, 2006; Flennoy, 1992; Freeman, 2000; Giaitzis, 2007; Guli, 2004; Innes, Moss & Smigiel, 2001; Rowland, 2002). Ayrıca drama yönteminin başarıya etkisi ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Flennoy, 1992; Nunez, 2003).

BDÖ yöntemi ile ilgili ulusal yayınların çoğunluğunun BDÖ yöntemi ile öğretimin başarıya etkisini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Emrahoğlu & Bülbül, 2010; Pamuk, 2018; Toros, 2015; Yağcı, 2017; Yaylak, 2010; Yeşiltaş & Turan, 2015). Bunun yanında kalıcılıkla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır (Emrahoğlu & Bülbül, 2010; Yaylak, 2010). Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014) ise BDÖ ile öğretimde karşılaşılan zorlukları belirlemeye yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir.

BDÖ yöntemi ile ilgili uluslararası yayınların çoğunluğunun BDÖ yöntemi ile öğretimin başarıya etkisini araştırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Cabada, Estrada,

Hernández, Bustillos & Reyes-García, 2018; Felix, Mena, Ostos & Maestre, 2017; Jenö, Grytnes & Vandvik, 2017; Liao, 2007; Nikou & Economides, 2018; Serin, 2011; Tiekem & Wilson, 2007). BDÖ ile ilgili ulusal ve uluslararası yayınlar karşılaştırıldığında hem ulusal hem de uluslararası yayınların öğrencilerin başarılarını incelemeye odaklandıkları belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel veriler yardımıyla öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve edindikleri bilgilerin kalıcılığına etkileri kıyaslanmıştır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup mevcuttur. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden “ön-test-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılarak başarı ve kalıcılık ölçümü yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Doğu Anadolu’da bir il merkezindeki bir ortaokulda bulunan 78 katılımcı ile yapılmıştır. MEB’e bağlı bu ortaokulda 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı göz önünde bulundurularak çalışma tamamlanmıştır.

Çalışma grupları, uygun örneklem yöntemi kullanılarak belirlenen ortaokuldaki tüm 5. sınıf öğrencilerine ön test uygulanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 5. sınıflarda mevcut beş şubenin (A, B, C, D ve E şubeleri) ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yani benzer akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ardından A, B, C, D ve E şubeleri arasında deney gruplarını ve kontrol grubunu belirlemek için gruplar arasında seçkisiz seçim yapılmış ve sonucunda öğretim sürecinde B şubesine BDÖ yöntemi kullanılmasına (BDÖ, n=28), A şubesine drama yöntemi kullanılmasına (Drama, n=26) ve D şubesine ders kitabı merkezli öğretim yapılmasına (Ders Kitabı Merkezli Öğretim, n=26) karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kavram Başarı Testi [KBT]’dir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla 2005 yılında yürürlüğe konulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına dayalı hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitabı (Başol *vd.*, 2014) baz alınarak, “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde öğretilmesi gereken kavramların öğretilip öğretilmediği ve ünitenin kazanımlarının kazandırılıp kazandırılmadığını test etmek amacıyla KBT oluşturulmuş ve uygulanmıştır. KBT, 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı kavramların sıklıkla kullanıldığı ve anlamlarının bilinmesi ve yorumlanması halinde doğru cevaplanabilecek sorulardan oluşturulmuştur. Adı geçen kavramlar, Sosyal Bilgiler ders kitabında (Başol, *vd.*, 2014) “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi “kavramlar” başlığı altında listelenmiş olan “anayasa, bağımsızlık, demokrasi, devlet, egemenlik, güç, kamu, kamuoyu, medya, millet, milli

egemenlik, özgürlük, seçim, tören, yargı, yasa, yasama, yönetim, yurttaşlık” şeklindeki 20 adet kavramdır.

Hazırlanan KBT'nin pilot uygulaması, uygulama yapılacak olan okulun 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 183 öğrenciyle yapılmıştır. Elde edilen verilerin Test Analysis Program [TAP] (Brooks & Johanson, 2003) ile yapılan madde analizi sonucu soruların ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri değerlendirilmiştir. Bu veriler ışığında bazı sorular testten çıkarılarak KBT'ye son şekli verilmiştir. Bu haliyle KBT'nin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0,71, ortalama madde güçlüğü 0,51, ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0,4 olarak hesaplanmıştır. KBT'deki tüm soruların en az bir kazanım ve öğretilmesi gereken en az bir kavramla ilişkilendirildiği, her kazanıma karşılık 4-6 soru sorulduğu görülmüştür. Ayrıca doktorasını Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında tamamlamış iki ve Ölçme ve Değerlendirme alanında tamamlamış bir uzmanın KBT üzerinde yaptıkları incelemeler ve değerlendirmeler sonucu alınan tavsiyeler uygulanarak test yapı ve görünüş geçerliği sağlanacak hale getirilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına (2005) dayalı hazırlanan Ünitelendirilmiş Yıllık Plan kapsamında “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi”ne haftada üçer ders saatinden 5 hafta boyunca toplam 15 ders saati yer verilmiş olduğundan ders planları da bu doğrultuda hazırlanmıştır. Araştırma her üç grupta da 15 ders saati boyunca ve her ders saati 40'ar dakika olarak eşit şekilde uygulanmıştır. Ders işleme süreci öncesindeki hafta; öğrencilerle tanışma, öğrencilere sürecin anlatımı, ön test uygulaması ve bilgisayar laboratuvarındaki eksikliklerin giderilmesiyle tamamlanmıştır. Ön test, tüm gruplara 40 dakika süre verilerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bilgisayar laboratuvarında yazılımsal ve donanımsal eksiklikler, okul müdürüyle birlikte kontrol edilmiş, mevcut eksiklikler kurumca giderilmiştir. Devamındaki beş haftalık süreçte her gruba belirlenen farklı yöntemle ders işlenmiştir. Ders işlenişlerinin bittiği haftanın ertesi hafta ise araştırmacı deney gruplarına ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Bundan yaklaşık 3 ay sonra da kalıcılık testi deney grupları ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucu “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında işlenecek konular ve öğretilmesi hedeflenen kavramlarla ilişkilendirilebilecek drama etkinlikleri bulunmuş, bu etkinliklerin sınıf ortamında, yeterli alan, zaman ve donanımla uygulanıp uygulanamayacağı gözden geçirildikten sonra üzerinde gerekli düzenlemeler yapıp ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan eleştiriler doğrultusunda etkinliklerde bazı değişiklikler yapıp, 4 konunun her biri için 2'şer tane olmak üzere 8 farklı drama etkinliği sınıf ortamında uygulanabilecek hale getirilmiştir. Drama etkinlikleri ısınma hareketleriyle başlatılmış, ardından öğrencilerin mevcut roller arasından kendilerine en yakın bulduğu veya canlandırmak istedikleri rolü seçmeleri sağlanmıştır. Etkinlik boyunca öğrenciler, daha önceden hazırlanan materyalleri de kullanarak role daha iyi odaklanmışlardır. İlgili etkinliğin sonlandırılmasının ardından rahatlatma çalışmaları yaptırılmış ve değerlendirme aşaması gerçekleştirilmiştir.

Çalışma boyunca BDÖ yöntemiyle işlenen derste internette farklı bilgi paylaşım platformlarından (URL-1, 2016; URL-2, 2017; URL-3, 2017; URL-4, 2017; URL-5, 2017) yararlanılmıştır. Bu platformlardaki etkinliklerin yeterli zaman ve donanım ile uygulanıp uygulanamayacağı gözden geçirildikten sonra uygun görülen etkinlikler hakkında uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan eleştiriler doğrultusunda hangi konu karşılığında ne tür BDÖ etkinlikleri yapılacağına karar verilmiştir. BDÖ yöntemi ile ders işlerken öğrencilerden bireysel olarak bilgisayarlarındaki interaktif testler, bulmacalar, eğitsel oyunlar gibi etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Bu aşamada kullanılan uygulamalarda öğrencilerin etkinliklere verdikleri cevaplar uygulama tarafından test sonrası değerlendirilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevapların doğru ya da yanlışlıkları hakkında hemen geri bildirim almaları sağlanmıştır. Bununla birlikte yanlış cevap verdikleri sorulara geri dönmeleri ve yanlış öğrenmelerini düzeltmeleri mümkün olmuştur. Araştırmacı, etkinliklere verilen cevapları kontrol etmiş ve genelde yanlış yapılan bir soru varsa o soruyla ilgili bilgileri öğrencilere aktarmıştır.

Kontrol grubunda “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabındaki etkinlikler çerçevesinde araştırmacı tarafından işlenmiştir. Öğretim süreci öncesinde etkinliklerin ders içerisinde ne kadar sürede yapılacağı, hangi konular üzerinde ne kadar zaman harcanacağı düşünülmüş ve ilgili ders planları oluşturulmuştur. Konunun anlatılmaya başlandığı ilk derste genellikle düz anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır. Diğer derslerde de zaman zaman etkinliklere yer verilmiş, genel olarak ders kitabındaki yönlendirmeler esas alınarak bahsedilen öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Ders kitabının konu akışı sırasında kimi yerlerde ilgili ifadelerin daha iyi anlaşılması veya pekiştirilmesi için çalışma kitabına yönlendirdiği görülmüş ve bu adımlar takip edilmiştir.

Verilerin Analizi

KBT'nin madde analizi, TAP (Brooks & Johanson, 2003) yardımıyla yapılarak mevcut soruların ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri değerlendirilmiş, elde edilen veriler ışığında yapılan düzenlemeler sonrası KBT'ye son hali verilmiştir. Araştırmada kapsamında kullanılan KBT'nin deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucu elde edilen veriler bu çalışmanın nicel verilerini oluşturmaktadır.

Veri analizine geçmeden önce ne tür test yöntemlerinin kullanılacağına karar vermek adına parametrik testlerin ve parametrik olmayan testlerin uygulama şartları incelenmiştir. Uygulanan testteki soruların puanlamasında kategorik puanlama yapıldığından parametrik testlerin ön koşulu sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple verilerin parametrik olmayan testlerle değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler göz önüne alındığında bağımlı değişkenin eşit aralıklı ölçekte olduğu ve gruplar arası değerlendirmelerde verilerin, gruplar içi değerlendirmelerde

ise veri çiftlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür. Bu yüzden grup içi değerlendirmelerde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, gruplar arası farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlı olarak da Kruskal-Wallis H-Testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H-Testi sonucuna göre araştırmaya katılan üç grup arasında anlamlı fark bulunduğu durumlarda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Bu test, bağımsız t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Seçer, 2015).

Araştırma yanlılığını azaltmak amacıyla uygulama boyunca deney grupları ve kontrol grubunda Sosyal Bilgiler dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. KBT, gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının takibi ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bununla birlikte veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma probleminin ilk dört alt problemi, BDÖ ve drama yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim ile uygulama yapılan grupların grup içinde ve gruplar arasında ön test puanları, son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, fark varsa bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmaya yöneliktir. Öğretim yöntemlerinin etkililiğinin gruplar arasında karşılaştırılabilmesi için öncelikle grupların ön test verileri incelenmiş ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Grupların ön test puanlarına göre tanımlayıcı istatistiki veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tüm Grupların Ön Test Tanımlayıcı İstatistiki Verileri

| Testler | Gruplar | N | \bar{X} | S.S. |
|---------|---------|----|-----------|------|
| Ön Test | A* | 26 | 12,62 | 4,62 |
| | B** | 26 | 12,23 | 3,85 |
| | C*** | 26 | 10,73 | 3,65 |
| | Genel | 78 | 11,86 | 4,09 |

*A:Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup

**B:BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 1’deki istatistiki veriler incelendiğinde her üç grubun ön test puan ortalamaları arasındaki en büyük farkın 1,89 olduğu görülmektedir. Ön test puanlarında gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemeye dair yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|---------|----|-----------------|----|----------------|-----|--------------|
| A* | 26 | 43.10 | 2 | 3.04 | ,21 | - |
| B** | 26 | 42.17 | | | | |
| C*** | 26 | 33.23 | | | | |

A:Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup **B:BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 2'ye göre drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruplara uygulama öncesinde yapılan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, X^2 (sd=2, n=78) =3.04, $p>.05$. Yani grupların öğretim etkinlikleri öncesi konu hakkında bilgi düzeyleri gruplararası boyutta birbirine yakındır.

Drama Yöntemi ile Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisine Dair Bulgular

Drama yöntemiyle öğretim yapılan gruba farklı zamanlarda KBT'nin ön test, son test ve kalıcılık testi sonucu olarak uygulanması ile elde edilen tanımlayıcı istatistik veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler

| Testler | N | \bar{X} | S.S. |
|-----------------|----|-----------|------|
| Ön Test | 26 | 12,62 | 4,62 |
| Son Test | 26 | 18,81 | 4,87 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 19,12 | 3,42 |

Tablo 3'e göre drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun son testte aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=18,81$) ön testte aldıkları puan ortalamasına ($\bar{X}=12,62$) göre yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan kalıcılık testi puan ortalamasında ($\bar{X}=19,12$) da son test puan ortalamasına göre artış olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin KBT'den aldıkları puanlarda görülen artışın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek adına Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun ön test ve son test puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Son Test-Ön Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|------------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Negatif Sıra | 2 | 5,50 | 11,00 | 4,18* | ,00 |
| Pozitif Sıra | 24 | 14,17 | 340,00 | | |
| Eşit | - | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'e göre çalışmaya katılan drama grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark mevcuttur, $z=4.18$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kullanılan drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artışında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Drama Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Kalıcılık Testi-Son Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|--------------------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Negatif Sıra | 11 | 10,27 | 113,00 | -,44* | ,66 |
| Pozitif Sıra | 11 | 12,73 | 140,00 | | |
| Eşit | 4 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'e göre çalışmaya katılan drama grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark yoktur, $z=-.44$, $p>.05$. Kalıcılık testi sonuçları ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, uygulamanın etkisinin uygulamadan yaklaşık üç ay sonra da devam ettiği anlamına gelebilir.

BDÖ Yöntemi ile Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisine Dair Bulgular

KBT'nin BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan gruba farklı zamanda uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi sonucu elde edilen tanımlayıcı istatistik veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı İstatistikler

| Testler | N | \bar{X} | S.S. |
|-----------------|----|-----------|------|
| Ön Test | 26 | 12,23 | 3,85 |
| Son Test | 26 | 17,58 | 4,06 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 17,27 | 3,62 |

Tablo 6'ya göre BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grubun son testte aldıkları puanların ortalamasının ($\bar{X}=17,58$) ön testte aldıkları puanların ortalamasına ($\bar{X}=12,23$) göre yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kalıcılık testi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=17,27$) son test puanlarının ortalamasına göre bir miktar düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ön test ve son test sonuçlarında görülen değişimin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Son Test-Ön Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|------------------|----|-----------------|--------------|--------|-----|
| Negatif Sıra | 1 | 4,50 | 4,50 | -4,26* | ,00 |
| Pozitif Sıra | 24 | 13,35 | 320,50 | | |
| Eşit | 1 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7'ye göre çalışmaya katılan BDÖ grubu öğrencilerinin de ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır, $z=-4,26$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamına bakıldığında mevcut farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre BDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının artışında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. BDÖ Yöntemiyle Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Kalıcılık Testi-Son Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|--------------------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Negatif Sıra | 10 | 10,80 | 108,00 | -,52* | ,60 |
| Pozitif Sıra | 9 | 9,11 | 82,00 | | |
| Eşit | 7 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 8'e göre çalışmaya katılan drama grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark yoktur, $z=-,52$, $p>,05$. Kalıcılık testi sonuçları ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, elde edilen akademik başarı yükselişinin etkisinin son test uygulandıktan yaklaşık üç ay sonra da devam ettiği anlamına gelebilir.

Ders Kitabı Merkezli Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisine Dair Bulgular

KBT'nin ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruba farklı zamanda uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi sonucu elde edilen tanımlayıcı istatistiki veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grup için KBT'ye Dair Tanımlayıcı istatistikler

| Testler | N | \bar{X} | S.S. |
|-----------------|----|-----------|------|
| Ön Test | 26 | 10,73 | 3,65 |
| Son Test | 26 | 10,85 | 2,98 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 9,73 | 4,30 |

Tablo 9'a göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun son testte aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=10,85$) ön testte aldıkları puan ortalamasına ($\bar{X}=10,73$) göre bir miktar yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kalıcılık testi puan ortalamasının ($\bar{X}=9,73$) hem ön test, hem son test puan ortalamasına göre düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ön test ve son test sonuçlarında görülen farklılıkların istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek adına yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grubun KBT Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Son Test-Ön Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|------------------|----|-----------------|--------------|-------|-----|
| Negatif Sıra | 11 | 9,18 | 101,00 | -,24* | ,81 |
| Pozitif Sıra | 8 | 11,13 | 89,00 | | |
| Eşit | 7 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 10'a göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark yoktur, $z=-,24$, $p>,05$. Bu bulgu, yapılan öğretimin akademik başarının değişimine dair istatistiki olarak anlamlı bir etki göstermediğini belirtir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı...

Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ders Kitabı Merkezli Öğretim Yapılan Grubun KBT Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçlarına Dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Kalıcılık Testi-Son Test | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|--------------------------|----|-----------------|--------------|--------|-----|
| Negatif Sıra | 14 | 15,68 | 219,50 | -1,54* | ,12 |
| Pozitif Sıra | 11 | 9,59 | 105,50 | | |
| Eşit | 1 | - | - | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11’e göre ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark yoktur, $z=-1,54$, $p>,05$. Kalıcılık testi sonuçları ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, son testin ardından geçen üç aylık süre sonunda da akademik başarıda istatistiki olarak anlamlı bir değişim olmadığını gösterir.

Drama ve BDÖ Yöntemleri ile Ders Kitabı Merkezli Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisinin Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Araştırma probleminin dördüncü alt problemi, BDÖ ve drama yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim ile uygulama yapılan grupların gruplar arası son test puanları ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve varsa bu farklılığın hangi gruplar arasında mevcut olduğunu araştırmaya yöneliktir. Grupların son test ve kalıcılık testi verilerine göre tanımlayıcı istatistiki veriler test tipine göre gruplandırılmış halde Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Tüm Grupların Son Test ve Kalıcılık Testi Tanımlayıcı İstatistiki Verileri

| Testler | Gruplar | N | \bar{X} | S.S. |
|-----------------|---------|----|-----------|------|
| Son Test | A | 26 | 18,81 | 4,87 |
| | B | 26 | 17,58 | 4,06 |
| | C | 26 | 10,85 | 2,98 |
| | Genel | 78 | 15,74 | 5,32 |
| Kalıcılık Testi | A | 26 | 19,12 | 3,42 |
| | B | 26 | 17,27 | 3,62 |
| | C | 26 | 9,73 | 4,30 |
| | Genel | 78 | 15,37 | 5,54 |

*A:Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup **B:BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 12'deki istatistiki veriler incelendiğinde her üç grubun son test puan ortalamaları arasındaki en büyük farkın 7,96 olduğu, kalıcılık testinde bu farkın 9,39'e çıktığı görülmektedir. Son test puanlarında gruplar arasındaki farklılığının anlamlı olup olmadığını incelemeye dair yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Son Test Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|---------|----|-----------------|----|----------------|-----|--------------|
| A* | 26 | 52.35 | 2 | 31.57 | ,00 | C-A, C-B |
| B* | 26 | 46.71 | | | | |
| C* | 26 | 19.44 | | | | |

*A:Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup **B:BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 13'e göre drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruplara uygulama sonrasında yapılan son test sonuçlarının öğretim yöntemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=78) =31.57, p<.05. Yani öğretim etkinlikleri sonrasında konu hakkında bilgi düzeyleri, gruplararası boyutta istatistiki olarak farklılık göstermektedir. Ardından yapılan Mann Whitney U-testleri neticesinde ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun son test puanlarının drama ve BDÖ yöntemleriyle öğretim yapılan grupların son test puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte kalıcılık testi puanlarında gruplar arasındaki farklılığının anlamlı olup olmadığını incelemeye dair yapılan Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Kalıcılık Testi Puanlarının Öğretim Yöntemlerine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

| Gruplar | n | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|---------|----|-----------------|----|----------------|-----|--------------|
| A* | 26 | 55.46 | 2 | 40.20 | ,00 | C-A, C-B |
| B* | 26 | 45.81 | | | | |
| C* | 26 | 17.23 | | | | |

*A:Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup **B:BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup

***C: Ders kitabı merkezli öğretim yapılan grup

Tablo 14'e göre drama, BDÖ yöntemleri ve ders kitabı merkezli öğretim yapılan gruplara uygulamadan yaklaşık üç ay sonra yapılan kalıcılık testi puanlarının öğretim yöntemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=78) =40.2,

$p < .05$. Bu sonuca göre öğretim etkinliklerinden üç ay sonra da grupların konu hakkında bilgi düzeyleri gruplararası boyutta istatistiki olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testleri neticesinde ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun kalıcılık testi puanlarının drama ve BDÖ yöntemleriyle öğretim yapılan grupların kalıcılık testi puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada drama yönteminin, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramların öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında mevcut birçok çalışmada da drama yönteminin kavram başarısını olumlu etkilediği görülmektedir (Aykaç & Adıgüzel, 2011; Bingöl, 2015; Nayci & Adıgüzel, 2017; Rüzgar, 2014; Ulubey & Gözütok, 2015). Bu durum, drama yönteminin aktif katılım gerektirmesinden, etkinliklerin öğretiminin “yaparak-yaşayarak” gerçekleştirilmesinden ve bu yöntemle öğrencilerin aslında hayatlarıyla iç içe, fakat soyut olan kavramları canlandırarak, yaşayarak ve somut bilgiler yardımıyla öğrenmesinden ileri gelebilir. Drama yöntemiyle öğretim yapılan grup öğrencileri, son testin ardından eğitim verilmemesine rağmen kalıcılık testinde daha yüksek bir başarı elde etmişlerdir. Kavram başarılarındaki bu artış, KBT’de geçen soyut kavramların öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kavramlardan oluşu ve bu süreçte anlamlarını zihinlerinde derinleştirmelerinden kaynaklanabilir.

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramların öğretiminde BDÖ yönteminin de etkili olduğunu ortaya konmuştur. Alanyazında mevcut birçok çalışmada da BDÖ yönteminin kavram başarısını artırdığı görülmektedir. Bu durum, BDÖ’nün soyut bilgileri görselleştirerek somutlaştırmasından ve algıyı artırmasından kaynaklanabilir. Alanyazında bu sonuca paralel bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Karadeniz & Akpınar, 2015; Pamuk, 2018; Taşyürek, 2017; Tezel & Aydoğdu, 2016; Tienken & Wilson, 2007; Toros, 2015; Trotskovsky & Sabag, 2015; Yen vd., 2010). BDÖ yönteminde öğretmen rehber konumunda olduğundan öğretimde kullanılan program, video ve uygulamalar, bu yöntemin başarılı sonuçlara ulaşması konusunda en önemli etkenlerden biridir. Bu yüzden çalışmada BDÖ’nün kavram başarısını artırması, kullanılan video ve uygulamaların (URL-1, 2016; URL-2, 2017; URL-3, 2017; URL-4, 2017; URL-5, 2017) da başarılı sonuçlar doğurduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan bulgular, BDÖ yönteminin öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması konusunda etkili olduğunu da göstermektedir. Alanyazında bu duruma paralel bulgular mevcuttur (Şeker & Kartal, 2017; Taşyürek, 2017; Yağcı, 2017).

Ders kitabı merkezli öğretim, 5. Sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde geçen bazı soyut kavramların öğretiminde etkili sonuçlar göstermemiştir. Öğretim süreci boyunca bilgi ve kazanımları artması beklenen bu grupta kavram başarısının anlamlı derecede artmaması çalışmalarda nadiren rastlanan bir durumdur. Sosyal Bilgiler dersi

öğretim programında (2005) “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi kapsamında verilen etkinlik örnekleri arasında internetten araştırma, drama gibi etkinlik örnekleri mevcutken ders kitabında (Başol *vd.*, 2014) ilgili ünite de bulunan etkinlikler çoğunlukla boşluk doldurma, eşleştirme gibi aktivitelerden oluşmaktadır. Bu tür aktivitelerin kavram öğretimi ve kazanımların kazandırılması için yeterli olmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte ders kitabı merkezli öğretim yapılan kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarında bir miktar düşüş olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Drama ve BDÖ yöntemlerinin her ikisi de kavramların öğrenilmesinde olumlu etki ederken bu iki yöntemin etkililikleri arasında anlamlı fark yoktur. Drama etkinlikleri sırasında kimi öğrencilerin doğaçlama yeteneklerinin az olması, kazanımlara ulaşılmasında engel teşkil etmektedir. Etkinlik sırasında öğrencilerin bazen etrafında konuşulması gereken konudan uzaklaşmaları veya aralarında konu dışı tartışmalara girmeleri de arzu edilmeyen durumlardır. Bu gibi durumlar, drama yönteminin BDÖ yönteminden daha etkili sonuç vermemesine sebep olmuş olabilir.

Deney gruplarının ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanları gruplar arasında karşılaştırıldığında drama yöntemiyle öğretim yapılan grubun kalıcılık testi puanlarının BDÖ yöntemiyle öğretim yapılan grup puanlarından bir miktar daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öte yandan ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun kalıcılık testi puanlarının deney gruplarının kalıcılık testi puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, uygulama sonrasında kavram başarılarında anlamlı bir artış olmayan ders kitabı merkezli öğretim yapılan grubun kavram başarılarının kalıcılığında da anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Ancak alanyazında ders kitabı merkezli yapılan öğretimin bilgilerin kalıcılığını sağladığına yönelik bulgular da mevcuttur (Şeker & Kartal, 2017). Bu durumun soyut kavramların yoğunlukta geçtiği veya öğrencilerin anlamakta zorlandığı konularda ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğunlukla yetersiz kaldığından ileri geldiği öne sürülebilir.

Etkinlikler sırasında kimi öğrenciler temel uygulamaları birkaç kez tekrar ederek öğrenmelerini gerçekleştirirken bazıları da bir temel uygulamaları bir kez uygulamış ve ardından eğitici oyunlarla öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamıştır. Bu durumun hem kavram başarılarını hem de edinilen bilgilerin kalıcılığını artırmış olması muhtemeldir. Ayrıca kullanılan görsellerle öğrenmenin arttığı da düşünülebilir. BDÖ yönteminde kullanılan uygulamalar, öğrencilere anında dönütler vermiş ve bu sayede öğrenmeyi güçlendirmiş olabilir.

Elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım oranlarının, ilgili öğretim programlarında belirtilen etkinlik örneklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım oranlarına uygun olması önerilir. Mevcut durumda ders kitaplarındaki etkinliklerin aktif öğrenme yöntemlerini öğretim programlarındaki etkinliklere kıyasla daha az kullandığı görülmek-

tedir. Bu araştırma ile eğitim fakültelerindeki lisans programlarında drama dersinin gerekliliği tekrar ön plana çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan lisans programlarının yeni müfredatlarının çoğunda "eğitimde drama" dersi seçmeli olarak verilmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bu ve bundan önceki birçok çalışmada drama yönteminin, öğrenciyi akademik yönden diğer birçok öğretim yönteminden daha etkili geliştirdiğinin ortaya konması sebebiyle bu dersin eğitim fakültelerinde zorunlu ders kapsamına alınması önerilmektedir. Bunun için ihtiyaç varsa üniversitelerde drama yöntemi konusunda yetkin öğretim elemanı eksikliği giderilmelidir.

Öğretim programlarında, özellikle soyut kavramların sıkça kullanıldığı ünitelerde drama ve BDÖ yöntemlerine daha fazla yer verilmeli ve buna bağlı olarak, hazırlanan ders kitaplarında bu yöntemlere dayalı etkinliklere daha yoğun yer verilmelidir. Öte yandan alanyazında BDÖ yöntemine uygun etkileşimli video ve uygulamaların yeterli olmaması sebebiyle bu tür uygulamalar geliştirilerek etkililiklerinin denendiği araştırmaların artırılması, BDÖ yönteminin daha etkin sonuçlar verme ihtimalini artıracaktır. BDÖ yöntemine uygun olan ve etkililiği araştırmacılarca kanıtlanmış uygulamaların farklı uzmanlar tarafından denetlenmesinden sonra EBA'ya eklenmesi ve EBA'da bulunan uygulamaların nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi önerilir.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, H. Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ALKAN, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ANNARELLA, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED391206)
- ARI, M. & Bayhan, P. (2002). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- AYKAÇ, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- AYKAÇ, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- AYVACI, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 20-46.
- BAĞDATLI, M. İ. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri için eğitici drama uygulamaları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 139-166.
- BARANI, G. H. (2014). *Bilgisayar destekli animasyonla öğretim yönteminin fen bilgisi öğretmenliği fizik 4 (modern fizik) dersi ile ortaöğretim 11.sınıf modern fizik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- BAŞBUĞ, S., & Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-31.
- BAŞOL, S., Ünal, F., Azer, H., Yıldız, A., & Evirgen, Ö. F. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitabı 5. sınıf (5. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- BAYRAMOĞLU, A. Ç., & Başbuğ, S. (2018). TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 53-68.
- BİNGÖL, K. T. (2015). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (Yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- BİRGÜL, K. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar destekli ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- BROOKS, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- BÜYÜKALAN, S. F. (2003). *Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- CABADA, R. Z., Estrada, M. L. B., Hernández, F. G., Bustillos, R. O., & Reyes-García, C. A. (2018). An affective and Web 3.0-based learning environment for a programming language. *Tele-matics and Informatics*, 35(3), 611-628.
- CAMNALBUR, M., & Erdoğan, Y. (2008). A meta analysis on the effectiveness of computer-assisted instruction: Turkey sample. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 497-505. Retrieved from ERIC database. (ED EJ831164)
- CEYHAN, E., & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇALIŞKAN, N., & Karadağ, E. (2007). Temel kavramlar. M. Sarıtaş (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇELİK, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124-134.
- ÇELİKKAYA, T. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), 447-470.
- DEBRE, İ. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak *dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. (2008, Nisan). *Yapılandırmacı eğitim*. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- DEMİRER, V., & Sak, N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değişen rolleri, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 434-448.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı...

- DİNÇ, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- DİNÇ, E., & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 974-988. doi:10.17051/10.2016.79948
- DODWELL, C. (2002). Building relationships through drama: The action track project (1). *Research in Drama Education*, 7(1), 43-48.
- DOĞANAY, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk & D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss. 227-255). Ankara: Pegem Akademi.
- DUPRÉ, B. J. (2006). *Creative drama, playwrighting, tolerance, and social justice: an ethnographic study of students in a seventh grade language arts class* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=9419920>
- EMRAHOĞLU, N., & Bülbül, O. (2010). 9 sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 409-422.
- EREŞ, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 120-136.
- FELIX, V. G., Mena, L. J., Ostos, R., & Maestre, G. E. (2017). A pilot study of the use of emerging computer technologies to improve the effectiveness of reading and writing therapies in children with Down syndrome. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 611-624.
- FLENNNOY, A. J. (1992). *Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, creative drama and different styles of writing*. Retrieved from ERIC database. (ED 352599)
- FREEMAN, G. D. (2000). *Effects of creative drama activities on third and fourth grade children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Mississippi, MS, USA.
- FULFORD, J., Hutchings, M., Ross, A., & Schmitz, H. (2001). İlköğretimde Drama. (L. Küçükahmet, H. Borçbakan, S. S. Karamaoğlu, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- GENÇ, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- GENÇ, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- GIAITZIS, L. (2007). *Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills* (Master Thesis). Retrieved from https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1661/Brock_Giaitzis_Luisa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- GULI, L. A. (2004). *The effects of creative drama-based intervention for children with deficits in social perception* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/1319/gulil33014.pdf?sequence=2>

- HIZAL, A. (1984). Eğitim teknolojisi uygulama yöntemi: Bilgisayarla kendi kendine öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 389-398.
- INNES, M., Moss, T., & Smigiel, H. (2001). What do the children say? The importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221.
- IRMAK, M. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İBRAHİMOĞLU, Z. (2009, Ekim). *Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yazılan makaleler üzerine nitel bir değerlendirme*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- JENO, L. M., Grytnes, J. A., & Vandvik, V. (2017). The effect of a mobile-application tool on biology students' motivation and achievement in species identification: A Self-Determination Theory perspective. *Computers & Education*, 107, 1-12.
- KARADENİZ, A., & Akpınar, E. (2015). Web tabanlı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 40(177), 217-231.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri (27. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LEVENT, T. (1999). Drama kültürünü oluşturmak. Eğitimde tiyatrodan yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2, 7-9.
- LIAO, Y. K. C. (2007). Effects of computer-assisted instruction on students' achievement in Taiwan: A meta-analysis. *Computers & Education*, 48(2), 216-233.
- MANTAŞ, S., (2014). *Drama etkinliklerinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- MCCASLIN, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston MA: Pearson Education.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MOONEN, J., & Collis, B. (1992). Changing the school: Experiences from a Dutch "technology-enriched" school project. *Education and Computing*, 8, 97-102.
- NAYCI, Ö., & Adıgüzel, Ö. (2017). The effect of using creative drama as a method in social sciences lesson to student success. *Education and Science*, 42(192), 349-365.
- NIKOU, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 269-278.
- NUNEZ, L. (2003). *Mental imagery: Training students through drama to use imagery in text recall* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=5982883>
- ÖÇAL, M. F., & Şimşek, M. (2017). Matematik Öğretmen Adaylarının FATİH Projesi ve Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımında Yönelik Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı...

- ÖNDER, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZTÜRK, Ç. & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 1-18.
- PAMUK, T. (2018). *"Periyodik sistem" ve "kimyasal bağlar" konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- ROWLAND, G. E. (2002). Every child needs self esteem: Creative drama builds self confidence through self expression (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3040782)
- RÜZGAR, M. A. (2014). *6. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki ipek yolunda türkler ünitesinde geçen göç kavramının drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- SABO, H. M. (2015, April). *GIS concepts in teaching geography*. Paper presented at The 11th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest.
- SARI, D. (2017). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- SEÇER, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SERİN, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 183-201.
- ŞEKER, R., & Kartal, T. (2017). The effect of computer-assisted instruction on students' achievement in science education. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 17-29.
- TAŞYÜREK, Z. (2017). *Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- TEZEL, Ö., & Aydoğdu, Y. (2016). Fen bilimleri eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin kavram bilgilerine ve tutumlarına etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), 49-61.
- TIENKEN, C. H., & Wilson, M. J. (2007). The impact of computer assisted instruction on seventh-grade students' mathematics achievement. *Planning and Changing*, 38(3/4), 181-190.
- TOROĞLU, A., & İçingür Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252.
- TOROS, S. (2015). *Sosyal Bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgılarını giderme üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- TROTSKOVSKY, E., & Sabag, N. (2015). One output function: A misconception of students studying digital systems—a case study. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 131-142.
- ULUBEY, Ö., & Gözütok, F. D. (2015). Yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Education & Science*, 40(182), 87-109. doi:10.15390/EB.2015.4845.
- URL-1, <http://www.eba.gov.tr>. 19 Aralık 2016.
- URL-2, <http://www.morpakampus.com>. 19 Şubat 2017.
- URL-3, <http://www.sosyaldeyince.com>. 12 Şubat 2017.
- URL-4, <http://www.kampustest.com>. 15 Şubat 2017.
- URL-5, <http://testcoz.dersizlesene.com>. 10 Şubat 2017.
- UŞUN, S. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YAĞCI, M. (2017). Tarih öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya, öğrenilenlerin kalıcılığına ve bilgisayara karşı tutuma etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-113.
- YAPICI, H. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 371-382.
- YAYLAK, E. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- YELER, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 2013-236.
- YENİGÜL, Ç. K. (2019). Sosyal Bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri: Bir dünya savaşı atölyesi/Student opinions regarding the use of creative drama as a method in the lesson social studies: A world war workshop. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 1-14.
- YEŞİLTAS, E., & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal Bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- YEŞİLTAS, E., & Turan, R. (2015). Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1-23.
- YÜKSEKÖĞRETİM Kurulu. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

POPÜLER KÜLTÜRÜN DAYATTIĞI KİTAPLARIN ÇOCUKLARIN DEĞERLER ÖNCELİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Firdevs Nur ALGÜL¹

1 Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi, firdevs_nur_algul@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3027-7946.

Geliş Tarihi: 27.06.2019 Kabul Tarihi: 05.07.2020

Öz: Değerler eğitimi konusunda çok sayıda teorik çalışma bulunmasına rağmen çocukların değerler önceliği üzerinde kitapların etkisi, popüler kültürün dayattığı kitaplardan etkilene düzeyleri üzerine yapılmış araştırmalar sınırlı sayıdadır. Literatürdeki bu eksik göz önünde bulundurularak, araştırmamızda çocukların popüler kültürün etkisiyle okudukları kitapların değerler önceliği üzerindeki etkisini görmek, değerler eğitiminde yeni bakış açıları geliştirebilmek amaçlanmıştır. Araştırmada 12-14 yaş aralığında, farklı okullardan 120 öğrenciye anket uygulanmış; katılımcıların değer öncelikleri, beğeniyle okudukları kitaplar ve kitap karakterlerinin özellikleri, temsil ettikleri değerler ve bu değerlerin çocukların değerler önceliği üzerindeki etkisine dair bilgi toplanmıştır. Veriler analiz edilip değerlendirilmiş; Rokeach ve Akbaş'ın değerler sınıflandırması ile karşılaştırılmıştır. Katılımcıların en çok etkilendiği kitaplarda ön plana çıkan değerler ile katılımcıların değerler önceliği arasında örtüşme olduğu, dolayısıyla okudukları kitaplardaki kahramanların rol-model potansiyelinin yüksek olduğu, popüler kitapların içeriği ile değerler önceliği arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular; çocukların severek okudukları kitapların ve hayran oldukları kahramanların, değerler eğitiminde etkili olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, popüler kültür, kitaplarla eğitim, değerler sınıflandırması

THE EFFECT OF THE BOOKS IMPOSED BY POPULAR CULTURE ON THE CHILDREN'S VALUE PRECEDENCE

Abstract:

Values education is an issue that has been working on for a long time and is on the agenda nowadays. Although there are many theoretical studies that have dealt with the subject of values education in various ways, there is limited edition on the effect of these books on children's values and their level of influence from the books imposed by popular culture. The purpose of this research is to consider this shortcoming in the literature, to determine the effect of books that children read with the impact of environment on the values priority, see potential benefits and risks and to develop ideas for an effective value education method on children by introducing new perspectives on values education. For this purpose, the survey was applied to 120 students, between the ages of 12-14 who attended different schools. Data collected about value priorities of the participants in this survey and the books they have read with appreciation and features of book characters, the values they represent and the effects of these values on the priority of children. The collected data were graphed, analyzed and evaluated with SPSS and Excel programs. It was also compared with Rokeach and Akbaş's classification of values. Most of the participants like to read fantastic books, it was determined that the first three values given priority by the participants were the value of trust, friendship and justice, where the students are most affected, the values that come to the fore in the books and the values that the participants care about are overlapping, therefore, the role-model potential of heroes in books is high, it is seen that there is a tight relationship between the content of popular books and values. The findings have been shown that the books that children read fondly, the heroes that they admire, can be used as an effective material in the education of values.

Keywords: values education, popular culture, education with books, classification of values

1. Giriş

İlk defa F. Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılan "değer" kavramı Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). "Değer" kavramı için birçok tanım yapılmıştır: Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2017). İnsanların genellikle benimsedi-

ği, özendiği, özümsemiği ve üstün tuttuğu şey veya insan için önem taşıyan şeylere de “değer” denmektedir (Akbaba-Altun, 2003). Değerler istek, tercih ve arzuları yansıtır, yani bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1993: 19). Günümüzde insan hayatında çok önemli bir yeri kapsayan değer kavramı, insandan insana farklılık gösterebilmektedir. Aile yapısı, dini inançlar, kültür farklılıklar, yaşam alanları, arkadaş ortamları gibi birçok etken değer anlayışımızı etkilemektedir. Aldığımız eğitim, hayranlıkla okuduğumuz kitaplar, izlediğimiz filmler ve örnek aldığımız kişiler, rol modellerimiz de değer yargılarımızın oluşmasında etkilidir.

Değer anlayışımızı etkileyen faktörlerden biri de popüler kültür öğeleridir. Popüler kültür kavramı geniş bir kapsama sahip olduğundan bu kavramı tam olarak tanımlayabilmek mümkün değildir (Eskicioğlu, 2017). Popüler kültürün sözlük anlamı; bir toplumda yaygın biçimde paylaşılan, inançlar, pratikler ve nesnelere. Marshall (1998) ise, bazen kitle kültürü olarak da adlandırılan popüler kültürün, daha yaygın ve herkes için erişilebilir bir içeriğe sahip olduğunu ve esas işinin eğlence olduğunu vurgular. Farklı tanımların ortak özelliği, popüler kültürün “halka ait” ve “yaygın” olma özelliklerini taşımasıdır (Günindi Ersöz, 2002). Popüler kültürün ortaya çıkması çok eskilere dayanmaktadır. Popüler kültür kavramı ilk olarak Amerika’da kitle kültürü olarak tartışılmıştır. Elit kesimin kültürüne karşı halkın kültürünü karşılamak için üretilmiştir (Coşgun, 2012). Popüler kavramı önceleri ‘halka ait olan’ anlamını karşılarken günümüzde artık ‘birçok kişi tarafından görülmüş ve kabul edilmiş’ anlamlarını karşılamaktadır. Popüler kültürde sürekli olarak bir değişim söz konusudur. Bu değişimler sonucunda da birçok ürün ortaya çıkmaktadır.

Popüler kültür ürünleri gündelik hayatımızda sıkça karşımıza çıkmaktadır. İzlediğimiz dizilerin, filmlerin, videoların ve reklamların içerisinde bulunan popüler kültür ürünlerini bilinçli olarak ya da olmayarak benimsemekteyiz. Bu nedenle popüler kültürün ortaya çıkardığı olumsuz etkilere karşı önlem alınmalıdır.

Teknoloji her geçen gün biraz daha gelişmektedir. Bu gelişme sonucunda toplum yapısı da değişmektedir. Gelişen teknoloji sayesinde farklı milletten, dinden ve ırktan insanlarla iletişim daha kolay hale gelmiştir. Günümüzde neredeyse herkesin sahip olduğu hayatımızın vazgeçilmez parçası olan sosyal medya popüler kültürün ortaya çıktığı önemli bir etkidir. Popüler kültür sosyal medya sayesinde insanlar tarafından daha kolay benimsenmektedir. Bu şekilde olayları ve hayatı anlamlandırmayı etkilemekte ve yeni yaşam tarzları oluşturmaktadır. Sosyal medya kullanımının vazgeçilmez bir hale geldiği günümüzde her yaşta insan popüler kültürün oluşturulması ve aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Karaduman, 2017).

Popüler kültürün etkisinin ortaya çıktığı bir diğer önemli etken ise kitaplardır. Kitapların hayatımızdaki yeri ve önemi çok büyüktür; evde, okulda, yolculuklarda, gezintiye çıktığımız zamanlarda çokça kitap okumaktayız. Birçok bilgiyi, haberi, farklı yaşamları ve hayatları kitaplardan öğrenebilmekteyiz. Okuduğumuz bu kitaplardan etkilenmemiz ise kaçınılmaz bir gerçektir. Kitaplarda bulunan karakterlerin düşünce

yapıları, önem verdikleri değerler, yaşam standartları, hâl ve hareketleri, tutumları biz okuyucuları farkında olarak ya da fark ettirmeden çeşitli açılardan etkilemektedirler. Bu açıdan okunan kitapların içerikleri ve kitapta yer alan karakterler ayrı bir önem taşımaktadır.

Hayatı yeni yeni keşfeden, yeni bilgiler ve durumları çok çabuk öğrenen çocukların hayatlarında, hâl ve hareketlerinde, düşüncelerinde, konuşmalarında, eğitimlerinde; duygusal, bilişsel olarak gelişimlerinde kitaplar doğrudan etkili araçlardır (Tanju, 2010). Okuyucularına örnek yaşantılar sunabilme gücüne sahip kitapların içerikleri çok büyük öneme sahiptir (Fidan, 2019). Araştırmalar, kitapların çocukların kişilik gelişimleri üzerinde hayati bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Değerler eğitimi uzun zamandır üzerinde çalışmalar yapılan ve günümüzde çokça gündemde yer alan bir konudur. Değerler eğitiminde temel amaç, insanların millî, manevî ve evrensel değerleri hayata geçirmelerini sağlayarak toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye katkı sağlamak; haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmaktır. Değerler eğitimi milletlerin önemseydiği değerleri gelecek nesillere aktarılmasında ve öğretilmesinde önemli bir etkidir.

Ülkemizde 2010 yılından itibaren okullarda eğitim sistemine de dâhil edilen değerler eğitiminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Değerler Eğitimi Yönergesinde çeşitli kurulların, millî eğitim müdürünün, yardımcısının ve öğretmenlerin görevleri, değerler eğitimi uygulamasının ilke-esasları ve öğrencilerin sahip olması gerekli görülen değerler belirtilmiştir. Yönergede değerler eğitiminde belli başlı amaçlar içerisinde (2017), öğrencilerin millî ve evrensel kültür değerlerini tanımlarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak; öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, sorumluluk sahibi, saygılı, girişimci, planlı çalışma alışkanlığına ve eleştirel bakış açısına sahip, estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek; öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak yer alır. Yayınlanan yönergeden itibaren üzerinde daha çok durulmaya başlanan değerler eğitimine verilen önem her geçen gün biraz daha artmaktadır. MEB, Talim ve Terbiye Kurulunca değerler eğitimi konusunda yapılandırılmaya çalışılan içerik “yönlendirici ilkeler” olarak düşünülmemekte; “kökenleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde var olan değerlerimizin, günümüz dünyasının tehdit ve imkanları karşısında yeniden üretilmesi” olarak ele alınmaktadır (Durmuş,2017).

Literatürdeki değerler eğitimi üzerine yapılmış pek çok çalışmayı şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- ✓ Değerler Eğitiminin İnsanlar ve Toplumlar Üzerindeki Etkileri,
- ✓ İnsanlarda Değer Anlayışlarının Oluşumu ve Değişimi,

- ✓ Okullarda Değerler Eğitiminin Nasıl Kazandırılabilceği,
- ✓ Eğitimcilerin Sahip Oldukları Değerler ve Eğitimcilerin Değerler Eğitiminde Yönlendirilebilme Önerileri
- ✓ Okul Ders Kitapları İçeriklerinin Değerler Eğitimine Nasıl Katkı Sağlayabileceği,
- ✓ Popüler Kültürün Dizi, Film, Reklam ve Müzik Üzerindeki Etkileri,
- ✓ Popüler Kültürün Gençlerin Üzerindeki ve Çocukların Aile İlişkilerindeki Önemi,
- ✓ Sosyal Medya ve Popüler Kültür Etkileşimi.

Değerler eğitimi alanında yapılmış çalışmalar çok sayıda olduğundan burada genel başlıklar altında sunulmuştur. Bu çalışmalar içinde araştırma konusu ile ilgili dikkat çene çalışmalara kısaca değinilecek olursa Dilmaç (2012), değerler eğitiminin insanlara kazandırdığı özellikler ve değerler eğitiminin kişisel gelişime katkısı konusundaki araştırmasıyla dikkat çekmektedir. Sağlam (2016), okullarda verilen değerler eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini veli görüşlerine göre incelemiştir. İnceleme sonunda verilen değerler eğitiminin öğrenciler üzerinde bariz bir değişikliğe sebep olmadığını tespit etmiştir. Aydın, araştırmasında (2003) değer değişiminin hangi yönlerden, nasıl ve ne gibi şekillerde olduğu konusuna eğilmiştir. Değerler eğitiminin öğrenciler ve öğretmenler açısından ilişkisini inceleyen Akbaba Altun (2003), değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağını, öğretmenlerin değerler eğitiminde bir rehberine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Yaraş (2015), öğretmenlerin hoşgörü ve adalet değerlerine sahip olma durumları üzerine çalışma yapmıştır. Çiçekliyurt (2014), sosyal bilgiler dersi içeriğinde bulunan konuların ve Herdem (2014), fen bilimleri ders kitabında bulunan değer etkinliklerinin, değerler eğitimi üzerindeki etkisi bakımından, öğrencilere katkı sağlayıp sağlamadığını inceleyerek tespitlerde bulunmuşlardır. Tanju (2010), kitapların çocuklar üzerindeki çeşitli etkilerinden, çocukların okuma alışkanlıklarından bahsetmiştir. Popüler kültürün orta öğretim seviyesindeki çocukların üzerindeki etkisini araştıran Özgan, Arslan ve Kara, popüler kültürün öğrenciler üzerinde olumlu olumsuz birçok etkisinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Popüler kültür öğelerini ve sosyal medyanın ilişkisini inceleyen Eskicioğlu (2017), medya ve popüler kültürün birleştiği anda sınırlandırılmayan etkileriyle, olumlu ve olumsuz birçok duruma sebep olabilecek geniş bir alanı oluşturduğunu ifade etmiştir. Popüler kültür ve medyanın ilişkisini inceleyen Karaduman (2015), hayatımızda önemli bir yeri bulunan sosyal medyanın popüler kültür üzerindeki etkisini araştırmıştır. Şahin (2005), medyanın oluşturduğu popüler kültürün gençler üzerindeki olası etkilerini ve gençler arasında popüler kültürün yayılmasında ne gibi etkenlerin rol oynadığını analiz etmiştir. Popüler kültür ürünlerinden müzik videolarının gençler üzerindeki olumsuz etkilerinin incelendiği araştırmada (Günindi Ersöz, 2002) olası katkılar ve risklere dikkat çekilmiştir. Popüler kültürün çocukların aileleriyle ilişkilerine etkileri üzerine de araştırmalar yapılmıştır,

Popüler Kültürün Dayattığı Kitapların Çocukların Değerler Önceliği Üzerindeki Etkisi

araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri, çocukların kardeşleri ile yaşadıkları sorunlara popüler kültürün dayattığı oyunların sebep olduğudur (Kaya ve Tuna, 2010). Literatürde televizyon dizileri, sosyal medya ve popüler kültür arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalara da sıkça rastlanmıştır. Popüler kültürün sosyal medya ve televizyon aracılığıyla insanların hayatlarının birçok yerinde karşlarına çıktığını ve insanları olumlu ve olumsuz çeşitli yönlerden etkilediği belirtilmiştir (Denci, 2017 ve Şahin 2017). Efe (2018), küreselleşme ve popüler kültürün sosyal medya ile etkileşimini incelemiştir. Araştırmasında sosyal medyanın popüler kültüre ve toplumsal iletişime etkisinin yüksek olduğunu ifade etmiş, küreselleşmenin sonuçlarından biri olan kültürel değişimin sosyal medya ile etkileşimini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Literatürde, popüler kültürün dayattığı kitapların, çocukların değerler yönelimine etkisi üzerine bire bir görüşmeler ile tespitlerin yapıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada örneklem grubundaki çocukların kendi seçimleri ile okudukları kitaplar belirlenmiş, bu kitaplar içerdiği değerler bakımından içerik analizi ile irdelenmiş, ardından çocukların değer yönelimleri ve benimsemiş olduğu kahramanlar belirlenip -bulgular bölümünde detaylandırıldığı üzere- birçok etmen bakımından karşılaştırmalı inceleme ve değerlendirmesi yapılmıştır.

Geçmişten günümüze kadar değerlerin kazandırılmasında çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırma örneklerinden biri, M. Rokeach'ın 1973 yılında yaptığı geniş kapsamlı çalışmasıdır ki, bu sınıflandırma M. Rokeach'tan sonra gelen birçok araştırmacı tarafından da kabul edilmiştir (Yiğittir, 2010). Rokeach sınıflandırmasında değerleri amaç değerler ve vasıta değerler olarak iki bölüme ayırmıştır. Toplamda otuz altı değeri içeren sınıflandırma çizelge-1'de gösterilmektedir.

Çizelge-1: Rokeach Değerler Sınıflandırması

| Amaç Değerler | | Vasıta Değerler | |
|------------------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| Rahat bir hayat | İç huzuru | Hırslı | Hayal gücü kuvvetli |
| Heyecanlı bir hayat | Gerçek sevgi | Ufku geniş olma | Bağımsızlık |
| Başarma hissi | Ulusal güvenlik | Kabiliyetli | Entelektüel |
| Barış içinde bir dünya | Zevk | Neşeli | Mantıklı |
| Güzellikler dünyası | Kurtuluş | Temiz | Sevgi dolu |
| Eşitlik | Öz saygı | Cesaretli | İtaatkar |
| Aile güvenliği | Sosyal tanınma | Affedici | Kibar |
| Özgürlük | Gerçek dostluk | Yardımsözer | Sorumlu |
| Mutluluk | Bilgelik | Dürüst | Öz kontrol |

Ön plana çıkan değerler sınıflandırmasından bir diğeri ise Akbaş'a aittir.

Akbaş (2004: 91–102), Türk Millî Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit ettiği çalışmasında Millî Eğitimin Temel Amaçları içerisinde yer alan değerlerin olduğu bir liste oluşturmuştur (Yiğittir, 2010). Bu sınıflandırma Çizelge-2'de gösterilmektedir:

Çizelge -2: Akbaş Değerler Sınıflandırması

| Değer Grupları | Değer Örnekleri |
|----------------|--|
| Geleneksel | Ulusal güvenlik, yardımsever olmak, aile güvenli, tutumlu olmak, güvenilir olmak, hayatın verdiklerini kabul etmek |
| Demokratik | Saygılı olmak, kibar olmak, işbirliği yapmak |
| Çalışma – İş | Çalışkan olmak, azimli olmak, girişimci olmak, sorumluluk sahibi olmak |
| Bilimsel | Araştırmacı olmak, yaratıcı olmak, meraklı olmak, bilimsel olmak, eleştirel olmak |
| Temel | Estetik, sağlıklı olmak, çevreyi korumak, temiz olmak |

Değerlerin toplumlara ve kültürlere göre farklı algılanması, çeşitli değer sınıflamalarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çizelge-1 ve çizelge -2 karşılaştırıldığında üzerinde tam olarak uzlaşmış bir değer sınıflandırmasının olmadığı görülmektedir (Öcal ve Yiğittir, 2010). Rokeach ve Akbaş değer sınıflandırmalarını farklı şekillerde hazırlanmış olmalarına rağmen iki sınıflandırma arasında da ortak değerler vardır, ancak Rokeach'ın sınıflandırmasında daha fazla değer çeşidi bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Literatürde, popüler kültürün dayattığı kitapların, çocukların değerler yönelimine etkisi üzerine bire bir görüşmeler ile tespitlerin yapıldığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada amaç örneklem grubundaki çocukların kendi seçimleri ile okudukları kitapları belirleyip, bu kitapları içerdiği değerler bakımından içerik analizi ile irdeleyerek, ardından çocukların değer yönelimleri ve benimsemiş olduğu kahramanlar belirlenip -bulgular bölümünde detaylandırıldığı üzere- birçok etmen bakımından karşılaştırmalı inceleme ve değerlendirmesi yaparak değerler eğitiminde yeni bakış açıları geliştirmek ve çocuklar üzerinde etkili bir değerler eğitimi için fikirler geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada 12-14 yaş aralığındaki çocuklara yönelik şu soruların cevapları aranmıştır:

Popüler Kültürün Dayattığı Kitapların Çocukların Değerler Önceliği Üzerindeki Etkisi

- Çocuklar arasında popüler olarak okunup benimsenmiş kitaplar hangileridir?
- Çocukların okudukları kitaplarda hayran oldukları, örnek aldıkları kahramanlar var mıdır, varsa bu kahramanlar hangileridir, kahramanların hangi özellikleri çocuklar için hayranlık vericidir?
- Çocuklar tarafından sevilerek, hayranlıkla okunan kitaplardaki karakterler çocuklar için rol-model teşkil etmekte midir?
- Çocuklar, okudukları kitaplardaki kahramanların hangi özelliklere sahip olmasını istemektedirler?
- Değerler sınıflandırmasında çocukların kendi önemsedikleri, öncelik verdikleri değerler hangileridir?
- Çocukların değerler önceliği ile hayran oldukları kitap kahramanlarının özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Çocukların severek okudukları popüler kitapların değerler önceliği üzerinde bir etkisi var mıdır?
- Çocukların severek okudukları kitaplar, hayran oldukları kahramanlar, değerler eğitiminde etkili bir materyal olarak kullanılabilir mi?

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, ayrıca Rokeach ve Akbaş'ın değerler sınıflandırması ile karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın başlangıç aşamasında çocukların beğenerek okudukları kitapların, kitap karakterlerinin değer önceliklerine ve değer anlayışlarına etkisi hakkında aşağıdaki hipotez ortaya koyulmuştur:

Hipotez:

1.Hipotez: Öğrencilerin okumakta oldukları kitapların içeriği ve okunan kitaplardaki kahramanların özellikleri ile öğrencilerin değerler öncelikleri arasında sıkı bir ilişki vardır.

2.Hipotez: Öğrencilerin okudukları kitaplarda davranış ve tutumlarıyla dikkat çeken karakterlerin davranışları, çocukların gerçek hayattaki bakış açılarını, değer yargılarını etkilemektedir.

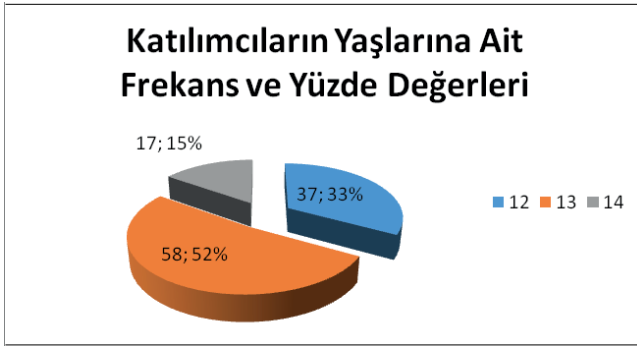
2. Materyal ve Metod

Çalışmada ağırlıklı olarak literatür taraması, içerik analizi (katılımcılar tarafından okunan kitapların ve karakterlerinin tahlili çalışmaları vd) ve alan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul'daki ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesinde yer alan

Özel Gaziosmanpaşa Şefkat Koleji ve Beşiktaş ilçesinde yer alan Şair Nedim Ortaokulu'na devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere iki bölümden oluşan tamamına yakını (bir tanesi açık uçlu soru) çoktan seçmeli sorulardan meydana gelen bir anket uzman rehberliğinde hazırlanarak uygulanmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin demografik bilgileri hakkında bilgi edinmeye; ikinci bölüm öğrencilerin değer anlayışları, öncelikleri hakkında bilgi edinmeye, etkilendikleri kitap ve kitap karakterlerinin öğrenilmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında 120 öğrenciye anket uygulanmış, ancak anket kurallarına uymadığı için 8 adet anket geçersiz kabul edilerek değerlendirilmeye alınmamıştır. 112 adet anket (65 kız, 47 erkek) SPSS İstatistik Programı ile analiz edilip değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların değerler önceliği, Rokeach'ın ve Akbaş'ın değerler eğitimi ölçekleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

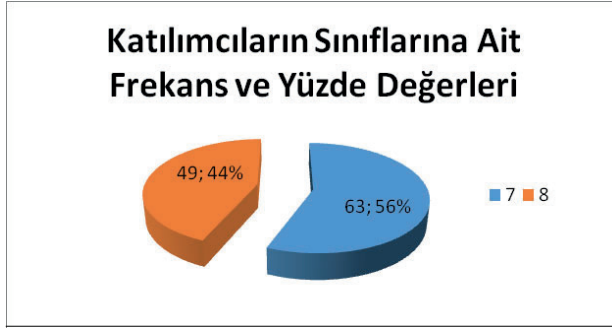
3. Bulgular

7. ve 8. sınıf öğrencisi olan katılımcılara iki bölümden meydana gelen ve açık uçlu bir soru hariç çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket uygulanmış, sonunda elde edilen veriler aşağıda grafiklere dökülerek değerlendirilmiştir.



Şekil-1: Katılımcıların Yaşlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Şekil-1'de görüldüğü gibi katılımcıların %33'ü 12 yaşında, %52'si 13 yaşında, %15'i 14 yaşındadır.



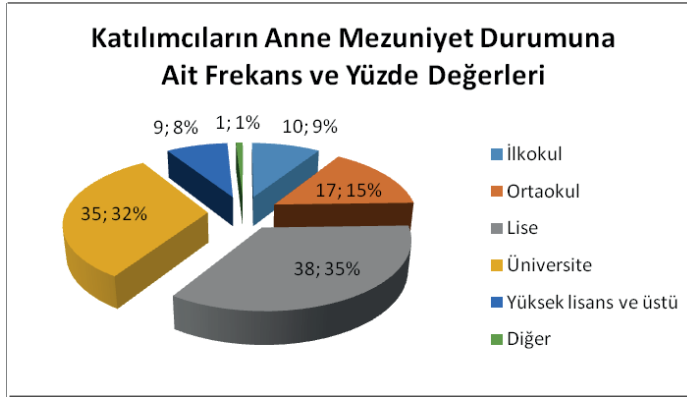
Şekil-2: Katılımcıların Kaçınıcı Sınıf Öğrencisi Olduğuna Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Şekil-2’de görüldüğü gibi katılımcıların %56’sı 7.sınıfa, %44’ü ise 8. sınıfa gitmektedir.



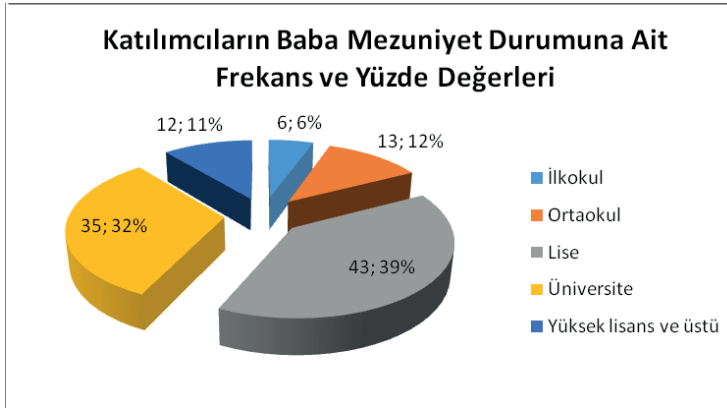
Şekil-3: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Şekil-3’de görüldüğü gibi katılımcıların %58’i kız, %42’si erkektir.



Şekil-4: Katılımcıların Anne Mezuniyet Durumları

Şekil-4'te görüldüğü gibi katılımcıların %35'inin annesinin mezuniyet durumu lise, %32'sinin anne mezuniyet durumu üniversite, %15'inin annesinin mezuniyet durumu ortaokul, %9'unun annesinin mezuniyet durumu ilkökul, %8'inin annesinin mezuniyet durumu yüksek lisans ve üstüdür. Sadece 1 kişi, cevap olarak diğer seçeneğini işaretleyip boş bırakmıştır. Katılımcıların annelerinin mezuniyet durumları % 35 ile en çok lisedir, bunu %32 oranı ile üniversite mezuniyeti takip etmektedir.

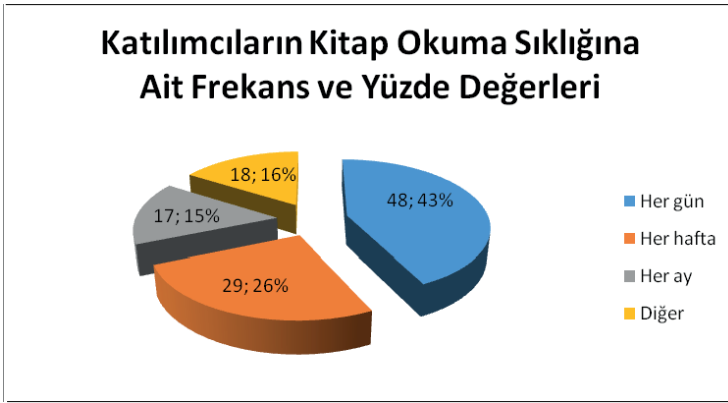


Şekil-5: Katılımcıların Baba Eğitim Durumları

Şekil-5'te görüldüğü gibi %39'unun babasının mezuniyet durumu lise, %32'sinin babasının mezuniyet durumu üniversite, %12'sinin babasının mezuniyet durumu or-

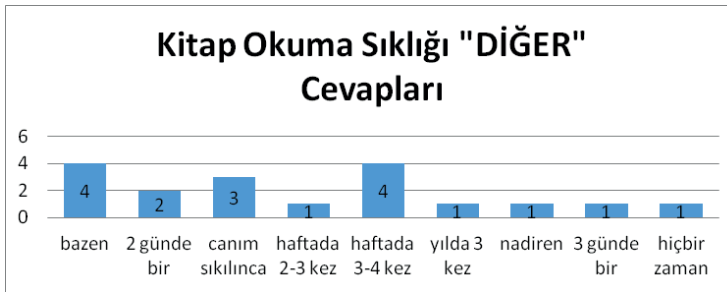
taokul, %11'inin yüksek lisans ve üstü, %6'sının mezuniyet durumu ilkokuldur. Katılımcıların babalarının mezuniyet durumları %39 ile en çok lisedir, bunu %32 ile üniversite takip etmektedir.

Şekil-4 ve Şekil-5'e bakıldığında katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir, anne babaların mezuniyet durumlarında ilk sırada lise, ikinci olarak üniversite mezuniyeti bulunmaktadır ki katılımcıların ortalama %80'ini oluşturmaktadır.



Şekil-6: Katılımcıların "Ne Sıklıkta Kitap Okursunuz?" Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

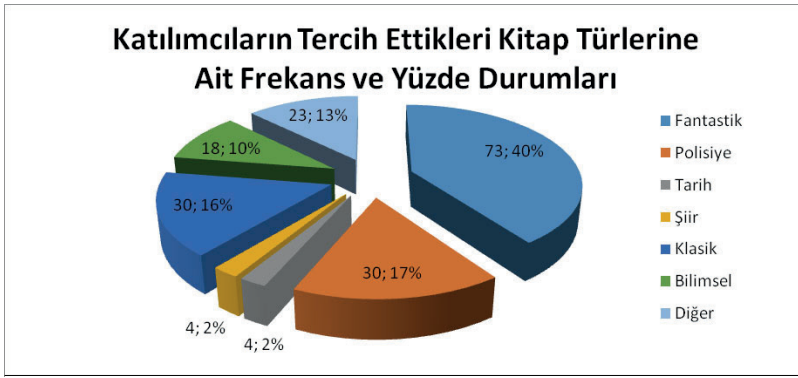
Şekil-6'de görüldüğü gibi katılımcıların %43'ü her gün, %26'sı her hafta, %15'i her ay kitap okumaktadır. %16'sı ise cevabını "Diğer" seçeneğine ayrıca yazmıştır (bkz. Şekil-6.1).



Şekil-6.1: Katılımcıların "Ne Sıklıkla Kitap Okursunuz?" Sorusunda "Diğer" Seçeneğine Ayrıca Yazdıkları İfadelerin Frekans Değerleri

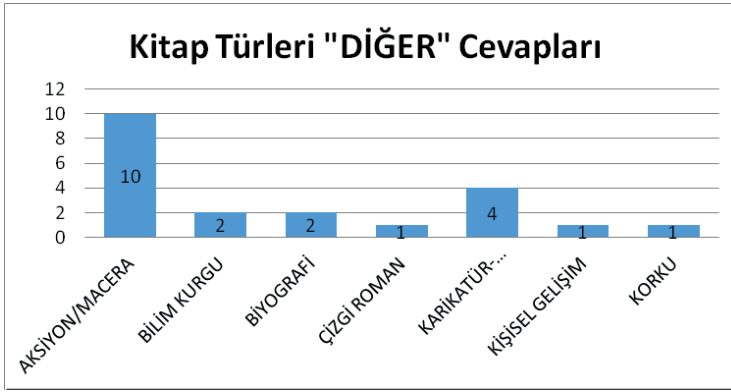
Ne Sıklıkla Kitap Okursunuz? sorusuna cevaplarını ayrıca yazan 18 katılımcının ifadelerine bakıldığında 4 kişinin haftada üç dört kez kitap okuduğu, 2 kişinin gün aşırı kitap okuduğu, 1 kişinin haftada iki üç kez, 1 kişinin üç günde bir kitap okuduğu, yani 8 kişinin sıklıkla kitap okuduğu görülmektedir. “Yılda 3 kez, nadiren, canım sıkılınca, bazen, hiçbir zaman” ifadelerini yazan 10 kişi için okuma alışkanlığını olmadığı söylenebilir. Katılımcıların %16’sını oluşturan bu kişileri de şekil-6 ile birlikte değerlendirdiğimizde katılımcıların çoğunluğunun okuma alışkanlığından söz etmek mümkündür.

Katılımcıların annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ve okuma sıklıkları oranı karşılaştırıldığında aile mezuniyet durumuyla katılımcıların okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğu söylenebilir.



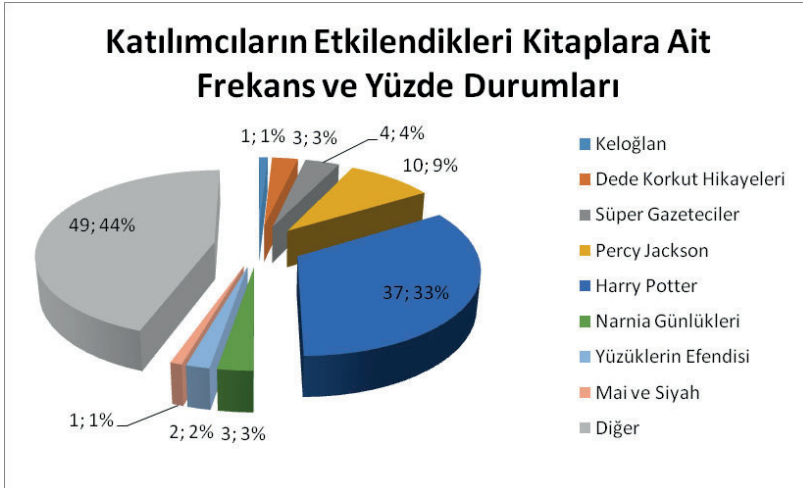
Şekil-7: Katılımcıların “*Ne Tür Kitaplar Okumayı Tercih Edersiniz?*” Sorusuna Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Şekil-7’de görüldüğü gibi katılımcıların %40’ının fantastik türde kitap okuduğu, %17’sinin polisiye türde kitap okuduğu, %16’sının klasik türde kitap okuduğu, %10’unun bilimsel türde kitap okuduğu, %2’sinin tarih türünde kitap okuduğu, %2’sinin şiir türünde kitap okuduğu görülmektedir. Katılımcıların %13’ü ise cevabını “diğer” seçeneğine işaretleyerek kendisi yazmıştır (bkz.Şekil-7.1)



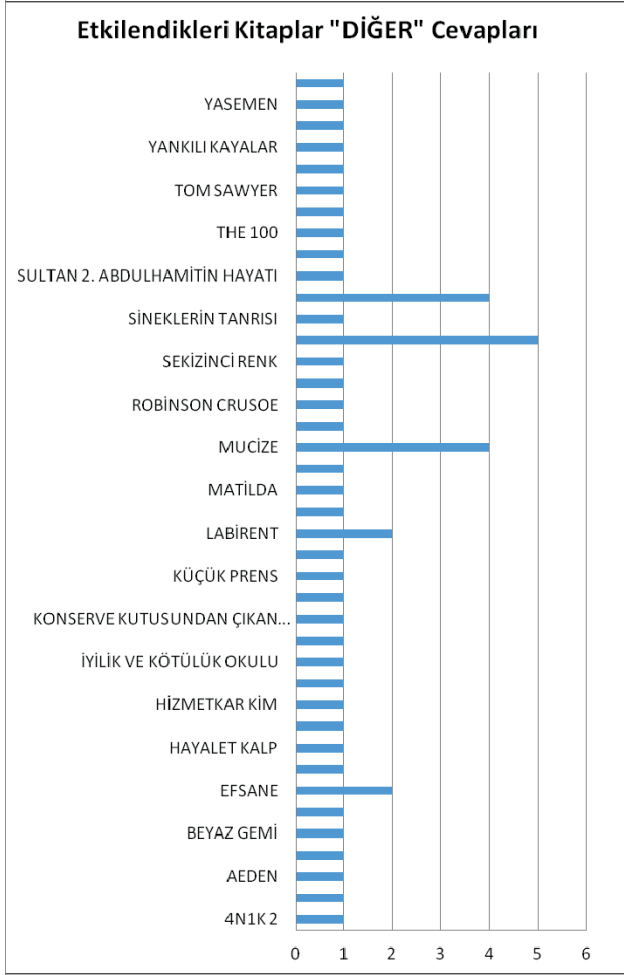
Şekil-7.1: Katılımcıların %13'ünün "Ne Tür Kitaplar Okumayı Tercih Edersiniz?" Sorusunda "Diğer" Seçeneğine Ayrıca Yazdığı Kitap Türlerinin Frekans Değerleri

Şekil-7.1'de görüldüğü gibi katılımcıların %13'ü (21 kişi) cevabını "diğer" seçeneğine ayrıca yazmıştır. Bu grafiğe göre "diğer" seçeneğine ayrıca cevap yazan katılımcılardan 10 kişinin aksiyon/macera, 4 kişinin karikatür / komedi türünde kitap okumayı sevdiğini anlaşılmıştır. Bu cevapları 2'şer kişiyle bilim kurgu ve biyografi türü takip etmektedir. Çizgi roman, korku, kişisel gelişim türlerinin de 1'er kişi tarafından yazıldığı görülmektedir. Katılımcıların okumayı en çok tercih ettiği kitapların başında sırasıyla fantastik, polisiye, klasik kitaplar geldiği görülmektedir.



Şekil-8: Katılımcıların "Bugüne Kadar Okuduğunuz Kitaplardan Sizi En Çok Etkileyen Kitap Aşağıdakilerden Hangisidir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeler Değerleri

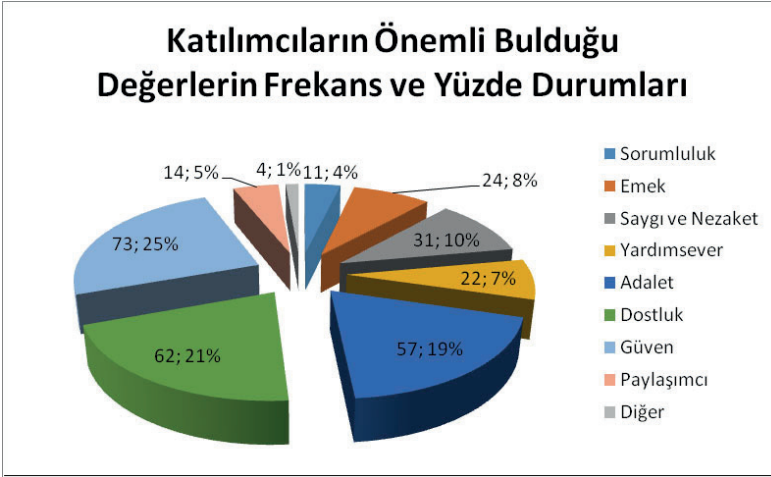
Şekil-8' de görüldüğü gibi katılımcıların %33'ünün Harry Potter kitabından etkilendiği, %9'unun Percy Jackson kitabından etkilendiği, %4'ünün Süper Gazeteciler kitabından etkilendiği, %3'nün Dede Korkut Hikâyeleri kitabından etkilendiği, %3'ünün Narnia Günlükleri kitabından etkilendiği, %2'sinin Yüzüklerin Efendisi kitabından etkilendiği, %1'inin Mai ve Siyah kitabından etkilendiği, %1'inin Keloğlan kitabından etkilendiği görülmektedir. %44'ü ise cevabını "Diğer" seçeneğine ayrıca yazmıştır.



Şekil-8.1: Katılımcıların %44'ünün "Bugüne Kadar Okuduğunuz Kitaplardan Sizi En Çok Etkileyen Kitap Aşağıdakilerden Hangisidir?" Sorusuna "Diğer" Seçeneğinde Ayrıca Yazdığı Kitap İsimleri

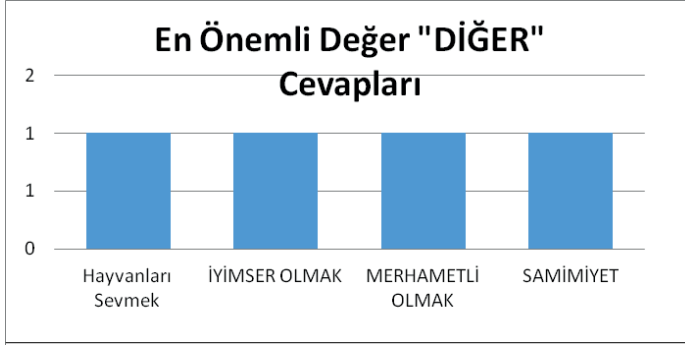
Şekil-8.1’de görüldüğü gibi “diğer” cevabına en çok yazılan kitap (5 kişi, katılımcıların ortalama %5’i tarafından) Sherlock Holmes adlı kitaptır. Bunu 4’er kişiyle Sol Ayağım ve Mucize adlı kitaplar takip etmektedir. Diğer kitaplar birer kişi tarafından yazılmıştır. Yazılan cevapların geneline bakıldığında yazılan kitapların türlerinin macera, polisiye ve klasik olduğu görülmektedir.

Şekil-7, şekil-7.1, şekil-8 ve şekil-8.1’deki veriler bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların okudukları kitap türleri ve etkilendikleri kitaplar arasında paralellik görülmektedir. Örneğin katılımcıların çoğunlukla fantastik, polisiye, klasik ve macera türünde kitapları sevdiğleri görülmektedir. En çok etkilendikleri kitaplar arasında ise sırasıyla Harry Potter (fantastik), Percy Jackson (fantastik), Sherlock Holmes (macera, aksiyon), Sol Ayağım (klasikleşmiş kişisel mücadele hikayesi), Mucize (kişisel mücadele-cesaret hikayesi) ve Süper Gazeteciler (macera, mücadele) adlı kitaplar ön plana çıkmaktadır. Adı geçen kitaplar katılımcıların sevdiği tür olarak belirttiği kitaplardır.



Şekil-9: Katılımcıların “Aşağıdaki Değerlerden Sizin İçin En Önemli Üç Değeri İşaretleyiniz.” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Katılımcıların en çok önemsendiği üçer değeri gösteren Şekil-9 incelendiğinde, katılımcıların %25’inin güven, %21’inin dostluk, %19’unun adalet, %10’nun saygı ve nezaket, %8’nin emek vermek, %7’sinin yardımseverlik, %5’inin paylaşımcı olma, %4’ünün sorumluluk değerlerine önem verdikleri görülmektedir. %1’lik bir kısım ise cevabını “diğer” seçeneğine ayrıca yazmıştır ki bu değerler hayvanları sevmek, iyimser olmak, merhametli olmak, samimiyettir (bkz.9.1).



Şekil-9.1: Katılımcıların "Aşağıdaki Değerlerden Sizin İçin En Önemli Üç Değeri İşaretleyiniz." Sorusunda "Diğer" Seçeneğine Ayrıca Yazdığı Değerler

Katılımcıların öncelik verdiği değerler sıralamasında ilk üçte güven, dostluk ve adalet değerinin olduğu görülmektedir.

Şekil-8. ve şekil-9'deki oranlar bir arada incelendiğinde öğrencilerin en çok etkilendikleri kitaplar ile en önemsedikleri değerler arasında örtüşme olduğu görülmektedir. Örneğin, en sevilen kitap Harry Potter ve Percy Jackson kitaplarında kahramanların güvenilirlikleri, arkadaşlık ve dostluğa, adalete verdiği önem dikkat çekmektedir ki, katılımcıların değerler önceliğinde bu değerler yer almaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okudukları kitapların içerisindeki değerler ile öğrencilerin kişisel değer öncelikleri arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Hasibe Tanju'nun yaptığı bir araştırma da belirtmiş olduğu "Kitaplar, hayata yeni yeni anlamlar kazandıran, yeni şeyler öğrenmeye hevesli çocukların düşüncelerinde, hal ve hareketlerinde oldukça etkilidir." tespitiyle de paralellik göstermektedir.



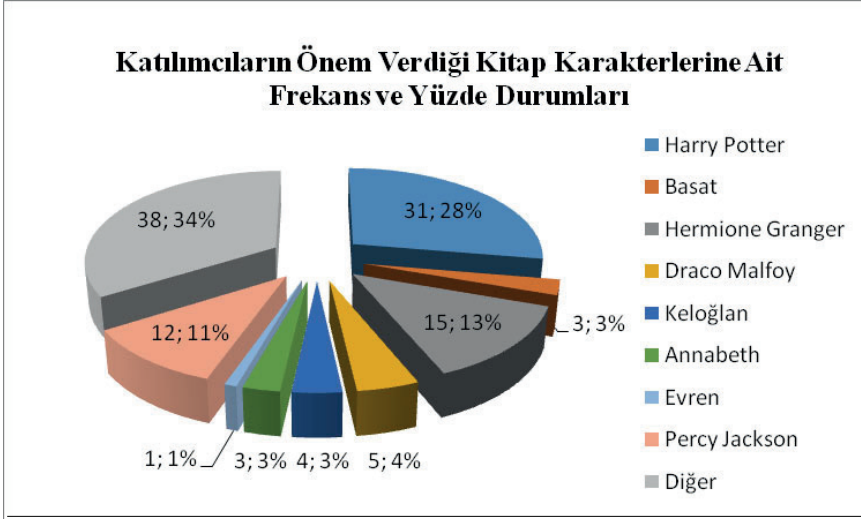
Şekil-10: Katılımcıların “Bir Kahramanda Olması Gereken Özellikler Sizce Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Şekil-10’da görüldüğü gibi “Bir Kahramanda Olması Gereken Özellikler Sizce Nelerdir?” sorusuna verilen cevapların bütün katılımcılara oranı en yüksekten itibaren şöyledir:

%12 cesur, %11 adaletli, %10 mücadeleci, %10 yardımsever, %9 güçlü, %8 özgüvenli, %7 sorumluluk sahibi, %7 merhametli, %7 saygılı-nazik, %6 paylaşımcı, %6 ileri görüşlü, %5 takım ruhuna sahip, %1 tutumlu, %1 zengin. “Diğer” seçeneğini işaretleyen iki kişi ise kahramanların zeki ve mizahi yeteneğinin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna dayanarak kahramanlarda olması gereken en önemli özelliklerin başında cesaret, adaletli olma, mücadeleci olma ve yardımsever olma gelmektedir, bu özellikleri güçlü, özgüvenli, sorumluluk sahibi ve saygılı-nazik olma özellikleri takip etmektedir.

Şekil-8’de en çok etkilenilen kitap sorusunda cevap olarak yazılmış kitapların kahramanları, katılımcıların kahramanlarda olmasını istediği özellikleri taşımaktadırlar. Örneğin katılımcılar için ilk sırada yer alan kitaplar Harry Potter, Percy Jackson, Sherlock Holmes kitaplarının kahramanları Harry ve Percy cesur, adil, zeki, mücadeleci, güvenilir arkadaş/dost, yardımsever, dürüst, akıllı olma yönleriyle dikkat çeker. S. Holmes yine cesur, güçlü, zeki ve özgüvenli olmasıyla ön plana çıkar. Şekil-10’daki verilerle şekil-7 ve şekil-8’in verileri arasında tutarlılık görülmektedir, katılımcı öğrencilerin okudukları kitaplarda bulunan kahramanların sahip oldukları özellikler ile

okurların önem verdikleri kahraman özellikleri ve değerler öncelikleri arasında paralellik olduğu görülmektedir. Bu tutarlılık, anket sorularına verilerin cevapların güvenilirliğini de işaret etmektedir.

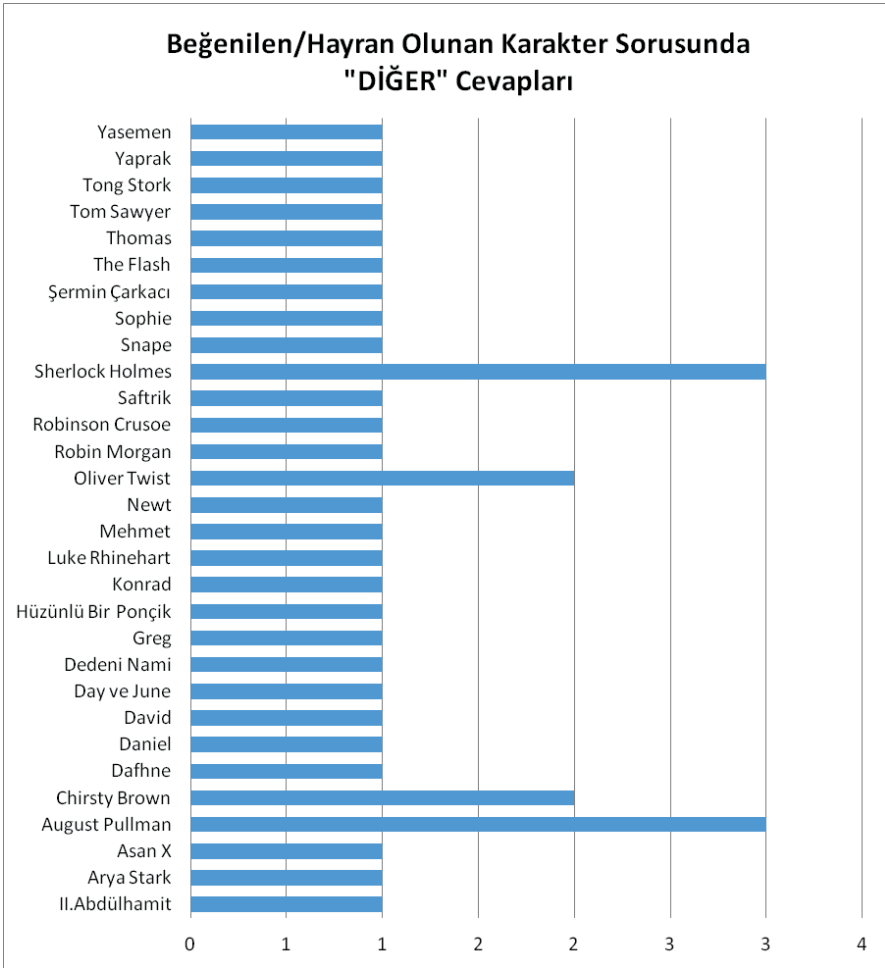


Şekil-11: Katılımcıların “Bugüne Kadar Okuduğunuz Kitaplardan Beğendiğiniz, Örnek Aldığınız ya da Hayran Olduğunuz Karakter Kimdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzdeleri Dağılımı

Şekil-11’de görüldüğü gibi katılımcıların “Bugüne kadar okuduğunuz kitaplardan beğendiğiniz, örnek aldığınız ya da hayran olduğunuz karakter kimdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk üç sırada yer alan karakterlerin %28 oranı ile Harry Potter, %13 oranı ile Hermione Granger (Harry Potter kitabında bir karakter), %11 oranı ile Percy Jackson olduğu görülür. “Diğer” seçeneğine yazılmış isimlerle (bkz.şekil-11.1) birlikte değerlendirildiğinde ilk üçten sonra şu kahramanlar / karakterler gelmektedir: % 4 oranı (5 kişi) ile Draco Malfoy (Harry Potter kitabından) %3 oran (4 kişi) ile Keloğlan, %3’er oranı (3’er kişi) ile Annabeth (Percy Jackson kitabından), Basat (Dede Korkut Hikâyelerinden), August Pullman (Mucize kitabından), Sherlock Holmes ve %1 ile Evren (Süper Gazeteciler kitabından) takip etmektedir. %34’lük oranı oluşturan “diğer” seçeneğindeki cevaplarda August Pullman, Sherlock Holmes, 3’er kişinin yazdığı karakterlerdir (bkz.şekil-11.1). Bunları 2’şer katılımcının yazdığı Oliver Twist ve Christy Brown karakterleri takip etmektedir. Bunların dışında birer kişi tarafından yazılmış birçok karakter / kahraman vardır: Yasemen, Yaprak, Tong Stork, Tom Sawyer, Thomas, The Flash, Şermin Çarkacı, Sophie, Snape, Saffrik, Robinson Crusoe, Robin Morgan, Newt, Mehmet, Luke Rhinehart, Konrad, Hüzünlü Bir Ponçık, Greg, Dedeni Nami, Day ve June, David, Daniel, Dafne, Asan X, Arya Stark, II. Abdülhamit.

Katılımcıların hayran oldukları kahramanlar sıralamasında yine ilk sırada Harry Potter yer almaktadır. İkinci sırada yer alan Hermione Granger da Harry Potter'a benzer karakter özelliklerine sahip zeki, çalışkan ve azimli yönleriyle ön plana çıkan bir karakterdir. Üçüncü sırada yine Percy Jackson sevilen kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kahraman Harry ve Percy daha önce de belirtildiği gibi cesaretli, yardımsever, dostlarına değer veren onları önemseyen ve mücadeleci kişiliklere sahiptirlerdir. Katılımcıların %52'si adı geçen bu üç ismi "en beğenilen karakter/kahramanlar" sıralamasında ilk üçe yerleştirmiştir. Geri kalan %48'lik dilime pek çok sayıda karakter girmektedir. 4. sırada katılımcıların sadece %4'ünün (5 katılımcının) belirttiği Draco Malfoy yer almaktadır. Draco, Harry Potter kitabının karakterlerindedir. Zengin ve güçlü ailesi tarafından şımartılmış, önyargılı, kibirli, kaba görünen ancak aslında kötü babasının takdirini kazanmaya çalışıp kendini ispatlamak için "akılsızca" davranan bir karakterdir. Katılımcıların %4'ünün Draco'yu beğendikleri karakter olarak belirtme sebepleri; Draco'nun kötü ama güçlü ve zengin olması özelliği midir, yoksa -aslında kötü ve baskın ailesine rağmen- tam olarak kötü olmayı seçmemesi midir, net olarak bilinmemektedir. 4 katılımcının yazdığı Keloğlan, 5. sırada gelmektedir; akıllı, cesur, öz güveni yüksek ve mücadeleci, iyiliksever, güler yüzlü bir tiptir. 6. sırada 3'er katılımcı tarafından yazılmış Sherlock Holmes, August Pullman (Mucize kitabı), Annabeth (Percy Jackson kitabı), Basat (Dede Korkut Hikâyeleri) gelmektedir. Sherlock Holmes karakteri önce de belirtildiği gibi ince zekâsı, araştırmacı, özgüvenli, ketum ve müthiş gözlem yeteneği ile kimsenin içinden çıkamadığı gizemleri çözebilmesiyle bilinmektedir. August Pullman karakteri nazik, cesaretli, mücadeleci bir karaktere sahiptir. Annabeth ve Basat da zekâsı, cesareti, mücadeleci kişilikleri ile ön plana çıkmaktadır. 7. sırada gelen Oliver Twist karakterinin de August Pullman karakteri gibi saygılı, nazik ve mücadeleci bir kişiliğe sahip olduğu görülmektedir. Sol Ayağım kitabında bulunan Christy Brown karakteri mücadeleci, azimli, akıllı ve kabiliyetli olmasıyla bilinmektedir. Karakterler karşılaştığında August Pullman, Oliver Twist ve Christy Brown karakterlerinde mücadelecilik özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu özellikler, katılımcıların değerler önceliği ile örtüşmektedir ancak genelden farklı olarak dikkat çeken cevap Draco Malfoy'dur. Şekil-10'da katılımcıların bir kahramanda olması gereken özellikler arasında %9 oranında güçlü, %8 oranında özgüvenli ve %1 oranında zengin olma özellikleri yer almaktadır, Draco bu özellikler ile ilişkilendirilmiş olabilir.

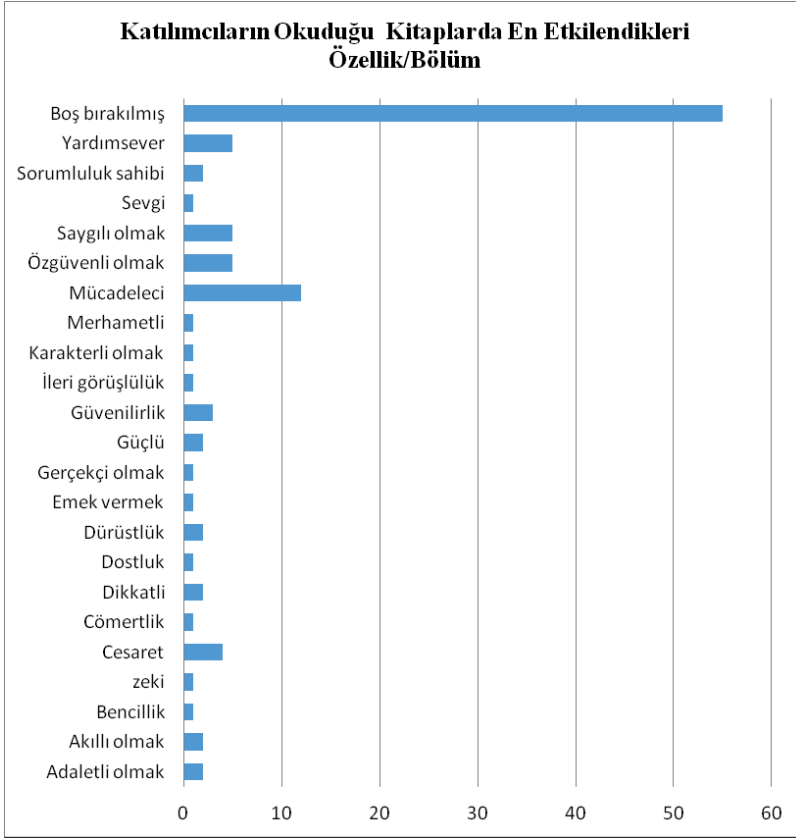
Şekil-9, şekil-10 ve şekil-11 bir arada incelendiğinde katılımcıların önceliklendirdiği değerler, bir karakterlerde olmasını bekledikleri özellikler ile hayranlık duydukları karakterler arasında tutarlılık görülmektedir.



Şekil-11.1: Katılımcıların “Bugüne Kadar Okuduğunuz Kitaplardan Beğendiğiniz, Örnekle Aldığımız ya da Hayran Olduğunuz Karakter Kimdir?” Sorusunda “Diğer” Seçeneğine Yazdığı Karakterlerin Frekans Aralığı

Şekil-11.1’de görüldüğü gibi %34’lük oranı oluşturan “diğer” seçeneğindeki cevaplarda genel olarak birer tane farklı karakter yazılmıştır, August Pullman ve Sherlock Holmes, bu “diğer” seçeneğini işaretleyen 3’er kişinin yazdığı karakterlerdir. Bunları 2’şer katılımcının yazdığı Oliver Twist ve Chirsty Brown karakterleri takip etmektedir. Yasemen, Yaprak, Tong Stork, Tom Sawyer, Thomas, The Flash, Şermin Çarkacı, Sophie, Snape, Saftrik, Robinson Crusoe, Robin Morgan, Newt, Mehmet, Luke Rhinehart,

Konrad, Hüzünlü Bir Ponçık, Greg, Dedeni Nami, Day ve June, David, Daniel, Dafhne, Asan X, Arya Stark, II. Abdülhamit karakterleri de “diğer” cevabına yazılan karakterlerdendir.



Şekil-12: Katılımcıların “Bugüne Dek Okuduğunuz Kitaplarda Sizi Çok Etkileyen, Hayatınıza Bir Şekilde Yön Veren Bir Söz veya Bölüm Varsa, Hatırladığımız Kadarıyla Kısaca Aşağıya Yazınız.” Şeklinde Açık Uçlu Soruya Yazdıkları Cevapların Frekans Aralığı

Katılımcılara sorulan bu soru açık uçlu isteğe bağlı bir sorudur. Şekil-12’de görüldüğü gibi katılımcılardan 55 kişi -yaklaşık %50’si bu soruyu cevaplamamıştır. Bu soruyu cevaplayan 57 katılımcının yazdıkları anahtar kelimelere dönüştürülerek şekil-12’de gösterilmiştir. Kitaplarda etkileyici bölümler olarak yazılan cümlelerde mücadeleci olma özelliği ilk sırada gelmektedir. Bunu yardımsaver, cesaretli, saygılı olma özellikleri takip etmektedir. Zekice davranma, sorumluluk alma, özgüvenli olma, mer-

hametli olma, karakterli olma, ileri görüşlü davranma, güvenilir olma, güçlü olma, gerçekçi olma, emek verme, dürüst olma, dostluk, dikkatli olmak, cömertlik, bencillik, akıllı olmak, adaletli olmak özellikler takip etmektedir. Olumsuz özellik olarak sadece bencillik görülmektedir ki katılımcılardan sadece 1 kişi bunu yazmıştır.

Şekil-11 ve şekil-11.1. şekilleri ile şekil-12 karşılaştırıldığında cevapların şekil-12’de belirtilen ifadelerle paralellik gösterdiği görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Literatür taraması sonucunda 12-14 yaş aralığında öğrencilerin kendi seçimleriyle ve/veya akran ve medya yönlendirmeleriyle alıp okudukları kitapların değerler önceliğine etkisine dair herhangi bir çalışmanın yapılmamış olduğu fark edildi. Uzman görüşü alınarak hazırlanan anket 120 öğrenciye uygulandı, geçerli 112 ankette elde edilen veriler SPSS ve Excel programı yardımı ile analiz edilip değerlendirildi. Katılımcıların en çok okuduğu anket ile tespit edilen kitaplar analiz edildi. Yine katılımcıların önemseydiği değerler ile bu kitaplardaki değerler karşılaştırıldı. Anket verileri tek tek karşılaştırmalı değerlendirildi, ortaya çıkan sonuçlar ile literatürdeki bilgiler karşılaştırıldı. Değerler sınıflandırmasında ön plana çıkan genel kabul görmüş sınıflandırma sistemleri ile elde edilen bulgular ayrıca karşılaştırılarak yorumlandı. Araştırmaya temel olan hipotezin doğru olduğu gözlemlendi.

- Bu araştırmadaki 12-14 yaş aralığındaki katılımcılar, farklı iki okulda okuyan 7. ve 8. sınıf öğrencileridir.
- Katılımcıların annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerinin çok yakın oranlara sahip olduğu ve okuma sıklıkları karşılaştırıldığında aile mezuniyet durumuyla katılımcıların okuma sıklıklarının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir, katılımcıların genel olarak okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür.
- Katılımcıların severek okudukları kitap türleri ile etkilendikleri kitaplar arasında paralellik olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okumayı en çok tercih ettiği kitaplar fantastik, polisiye, macera kitapları ve klasik kitaplardır.
- Katılımcıların okudukları kitap türleri ve etkilendikleri kitaplar arasında da paralellik görülmektedir. Örneğin katılımcıların en çok etkilendikleri kitaplar arasında sırasıyla Harry Potter (fantastik), Percy Jackson (fantastik), Sherlock Holmes (macera, aksiyon), Sol Ayağım (klasikleşmiş kişisel mücadele hikâyesi), Mucize (kişisel mücadele-cesaret hikâyesi) ve Süper Gazeteciler (macera, mücadele) adlı kitaplar ön plana çıkmaktadır. İlk üç sırada yer alan kitaplar popüler kültürün ön plana çıkardığı kitaplardır.
- Katılımcıların öncelik verdiği değerler sıralamasında ilk üçte “güven, dostluk ve adalet” değerinin olduğu tespit edilmiş, öğrencilerin en çok etkilendikleri kitaplarda ön plana çıkan değerler ile katılımcıların önemseydiği değerler arasında örtüşme olduğu görülmüştür. İnsanların genellikle benimsediği, özendi-

ği, özümsemiği ve üstün tuttuğu şey veya insan için önem taşıyan şeylere de “değer” denmektedir (Akbaba Altun (2003). Araştırma bulgularını, kitapların içeriklerinin çocukların kişisel ve sosyal gelişimi üzerinde etkilerine dair literatür (Tanju, 2010 ve Fidan, 2019) desteklemektedir.

- Katılımcılar, kahramanların öncelikli olarak cesur, âdil, mücadeleci ve yardımsever olmalarını beklemektedir. Katılımcıların hayran oldukları kahramanların, katılımcıların beklentilerine, önemsemiği değerlere uygun kişilikleri olduğu görülmüş, dolayısıyla okudukları kitaplardaki kahramanların rol-model potansiyelinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum literatürde bulunan “Hayatı yeni yeni keşfeden, yeni bilgiler ve durumları çok çabuk öğrenen çocukların hayatlarında, hâl ve hareketlerinde, düşüncelerinde konuşmalarında, eğitimlerinde; duygusal, bilişsel olarak gelişimlerinde kitaplar doğrudan etkili araçlardır (Tanju, 2010).” ifadesi ile de örtüşmektedir.
- Katılımcıların hayran oldukları kahramanlar sıralamasında ilk üçte sırayla Harry Potter, Harry Potter kitabında yer alan Hermione Granger (Harry Potter’a benzer karakter özelliklerine sahip zeki, çalışkan ve azimli karakter), Percy Jackson yer almaktadır. Harry ve Percy cesaretli, yardımsever, dostlarına değer veren onları önemseyen ve mücadeleci kişiliklere sahiplerdir.
- Katılımcıların çoğunluğu Harry Potter kitabını ve bu kitaptaki karakterleri benimsemişlerdir. Benzer yapıda Percy Jackson gelmektedir. Bu popüler kitapların arasında %4 oranında bile olsa Keloğlan’ın yer alması, son yıllarda Keloğlan ile ilgili yapılan filmler ile Keloğlan’ın dikkat çekmesine bağlanabilir. Sosyal medyanın, popüler kültürün yayılmasında önemli bir etken olduğu görülmektedir.
- Katılımcı çocukların severek okudukları popüler kitaplar ile değerler önceliği arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu hâliyle çocukların severek okudukları kitapların, hayran oldukları kahramanların, değerler eğitiminde etkili bir materyal olarak kullanılması mümkündür. Beğeniyle okunacak kurgu kitaplar ile kalıcı ve etkili şekilde değerler eğitimi yapılabilir. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranış bilgi aktarımı, nasihat şeklinde değil, ilgi çekici olaylar ve kahramanlar üzerinden benimsetilebilir.
- Popüler kültürün dayatmasıyla çocukların ilgiyle okudukları kitapların genel olarak katılımcılarda olumlu değerler ile ilişkilendiği görülmüş, bunda ailelerin eğitim düzeyinin de etkili olabileceği düşünülmüştür. Ancak, kitaplar ile değerler önceliği arasındaki bu ilişki diğer yandan kötü içeriklere sahip kitapların çocukların değer anlayışları üzerindeki riskleri de düşündürmektedir.
- Katılımcıların değerler sıralaması ile literatürde ön plana çıkan değerler sınıflandırmaları karşılaştırıldığında katılımcıların belirtmiş olduğu saygı (öz saygı), sorumluluk (sorumlu), yardımseverlik, adalet (eşitlik), güven (ulusal güvenlik)

değerleri Rokeach'ın 36 adet değeri içeren sınıflandırmasında yer almaktadır. Akbaş'ın değerler sınıflandırması ile karşılaştırıldığında ise 22 adet değerden yine beş değerini –sorumluluk (sorumluluk sahibi olmak), yardımseverlik, saygı, güven (ulusal güven-güvenilir olmak), emek vermek (azimli olmak)) ortak olduğu tespit edilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönergede değerler eğitiminde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler, çeşitli kurulların görevleri belirtilmiştir. Değerlerin eğitimi ve değerlerin kazandırılması hususlarında daha çok çalışma yapılması gerekmektedir.
- Literatürde değerler eğitiminde üzerinde anlaşılmış ortak bir değerler ölçeğinin bulunmadığı, değer kavramı üzerinde de farklı tanımlamalar yapıldığı görülmüştür.
- Araştırma sonuçlarına dayanarak günümüzde önemli bir konu olan değerler eğitiminde farklı bir metot olarak çocuklar için ilgi çekici kitaplar ve çocukların hayran olduğu kahramanların aracılığıyla, yaratıcı dramadan da yararlanarak etkili ve içselleştirilmesi mümkün eğitim-öğretim ortamı sağlanabilir.
- Öğrenilen bilgiler, değerler, ancak içselleştirildiğinde yaşam biçimine ve kişiliğe etki edebilir, bu konuda rol-modellerin etki gücü dikkate alınarak çocuklar doğru rol-modeller ile buluşturulabilir, hayranlık duyulan kahramanlar sinema ve teknolojinin imkânlarından da yararlanarak çocuklara örnek olaylar ve davranışlarla sunulabilir.
- Çocukların beklentileri ve yaş özellikleri dikkate alınarak yazarlar ile işbirliği yapıp doğru rol modeller içeren, değerlerin kazandırılabilmesi için ilgi çekici özellikle fantastik, macera türlerinde kitaplar yazdırılması sağlanabilir.
- Değerler eğitimi konusunda teorik çalışmalardan daha çok öğrenciyi merkez alan uygulamalı çalışmaların yapılması, veriler ışığında yeni ve etkili yöntemler ve materyaller geliştirilmesi çocukların ve gençlerin güzel değerlere sahip nitelikli insanlar olarak yetişmesi için büyük gerekliliktir.

Kaynakça

- AKBABA ALTUN, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- AKBAŞ, O. (2004). Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim tarihi: 03.08.2017 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG48rv-yZs4Q8rYxUjgk6dMinpXbFdUIXltPABY2EUgeKZA>
- AYDIN, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 121-144.

Popüler Kültürün Dayattığı Kitapların Çocukların Değerler Önceliği Üzerindeki Etkisi

- BİLGİN, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- COŞGUN, M. (2012). Popüler Kültür ve Tüketim Toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 837-850.
- ÇİÇEKLİYURT, Z. (2014). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğrudan Verilebilecek Beceri ve Değerlerin Kazanılma Durumunun Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi) Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Çanakkale. Erişim tarihi: 12.07.2017, <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1267>
- DENCİ, S. (2017). Popular Culture Representation On Youtube: An Analysis On Youtube Rewinds, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Bilim Disiplin Hattı, İstanbul. Erişim Tarihi: 23.10.2019 https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=71OJX8w_8PRQU1mSHU6-jjORq3eVeMÜtCejGoGjk-bx-bWQDymdiC3P-sN1SUWvhP
- DİLMAÇ, B. (2012). *İnsanca Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- DURMUŞ, A. (2017). "Değerler Eğitimi ve Örtük Müfredat" Toplantısı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. Erişim tarihi: 03.01.2018, <https://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-toplantisi/haber/15302/tr>
- EFE, S. (2018). Globalization and The Interaction of Popular Culture with Social Media, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi: 17.09.2019 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- ESKİCİOĞLU, F. (2017). Popüler Kültür Öğelerinin Sosyal Medyada Yansıması: Gündem Belirleme Kuramı Çerçevesinde İçerik Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Anabilim Dalı, İzmir. Erişim tarihi: 26.10.2019 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RrI-Krk3A-RkF4YfHofukyZbLrSv7KMn5wnRbdnOHshsola5e0mmwDyoA6CyJN57>
- FİDAN, M. (2019). Fantastik Metinlerin Değerler Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Değerlendirme-Hikmet Temel Akarsu Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 9 (1), 127-138.
- GÜNGÖR, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yay. No:8.
- GÜNİNDİ ERSÖZ, A. (2002). Popüler Kültür Ürünlerinden Müzik Videolarının Gençler Üzerindeki Olumsuz Etkileri, *Aile ve Toplum Dergisi*, 2 (5).
- HERDEM, K. (2016). Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Dersi Konularıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Değer Gelişimine Etkisi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman. Erişim tarihi: 15.09.2017 https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEsScxZZCLMjxPDDvEWdiM6U3Q5IA0kG4i2B9qQyQWIxj
- KARADUMAN, N. (2015). Popüler Kültürün Oluşmasında ve Aktarılmasında Sosyal Medyanın Rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 7-27.

- KAYA, K., Tuna, M. (2010). Popüler Kültürün İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.
- MARSHALL, G., (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, Çev. O. Akınbay, D. Kömürçü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MEB. (2017). Değerler Eğitimi Yönergesi, Erişim Tarihi: 21.11.2017, http://bilecikram.meb.k12.tr/icerikler/icerikler/icerikler/2017-2018-egitim-ogretim-yili-degerler-egitimi-cerceve-programlari_3497111.html
- ÖZGAN, H., Arslan, M., Kara, M. (2014). Popüler Kültürün Öğrenci Davranışları Üzerinde Algılanan Etkileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 58 (18), 469-484.
- SAĞLAM, A. (2016). Değerler Eğitiminin Öğrenci Davranışlarına Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (20), 723-742.
- ŞAHİN, B. (2017). The Relationship Between Reality And Hyperreality In TV Adaptations Regarding Popular Culture: A Case Study Of Big Brother TV Program In Turkey, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Medya ve İletişim Yönetimi Bölümü, İstanbul Erişim Tarihi: 20.12.2019 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- ŞAHİN, M.C. (2005). Türkiye’de Gençliğin Toplumsal Kimliği ve Popüler Tüketim Kültürü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 157-181.
- TANJU, H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış, *Aile ve Toplum Dergisi*, 6 (22), 30-40.
- TÜRK DİL KURUMU TDK. (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*, Erişim Tarihi: 10.12.2017, Http://Www.Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=Com_Bts&Arama=Kelime&Guid=Tdk.Gts.5a-36522a0d5eb1.72473235
- YARAŞ, İ. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ve Adil Olma Değerlerine Sahip Olma Boyutunda Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay Erişim Tarihi: 25.09.2017 https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xEqMG91YRSzIyxv7WEN3o1NRHmEjGivDPJMASeUp-boZx7
- YİĞİTTİR, S., Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (38), 407-416

OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK ÇALIŞMALARININ OKUMA YAZMA ÖĞRENİMİNE YANSIMALARINA İLİŞKİN EBEVEYN ALGILARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burcu ÇABUK¹, Tuğba BAŞ², Nergiz TEKE³

* Bu makale, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından desteklenen SEADBAP2018-4 numaralı AR-GE projesinin sonuçlarını içermektedir ve 24-26 Nisan 2019 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, cabuk@education.ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1166-9773.

2 Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, tbas@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1093-2445.

3 Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, nteke@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7281-7509.

Geliş Tarihi: 20.11.2019 Kabul Tarihi: 09.12.2020

Öz: Araştırmanın genel amacı, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve bu çalışmaların okuma yazma öğrenimi sürecine yansımalarıyla ilgili olarak ebeveynlerin algılarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesidir. Zamansal düzleme yapılan araştırma türlerinden boylamsal desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Ankara ilinin üç farklı ilçesinde yaşayan, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen aileler arasından, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk basamağında, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerle görüşülmüş, ikinci basamağında, aynı ebeveynlerle çocukları birinci sınıftan ikinci dönemindeyken (ilk görüşmeden 11 ay sonra) tekrar görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıtları çözümlenerek veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, konuyla ilgili olumlu algı geliştirmiş ebeveynlerin, genel olarak, okul öncesi dönemde yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemli olduğunu belirttikleri, bu çalışmaların birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimi sürecini hızlandırarak desteklediğini ve kolaylaştırdığını algıladıkları tespit edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, ebeveynlere ve öğretmenlere öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, Okuma Yazmaya Hazırlık, Algı, Okul Öncesi Eğitim, Birinci Sınıf, Ev Okuryazarlığı

PARENTS' PERCEPTIONS REGARDING PRE-LITERACY ACTIVITIES

Abstract:

The purpose of this research is to examine the perceptions of parents regarding pre-literacy activities and the reflections of these activities to the studies done in the first grade. In this longitudinal study, the case study of qualitative research methods was used. A research group was formed by choosing 12 parents from three different districts of Ankara from different socio-economic levels by using the criterion sampling of purposeful sampling methods. In order to collect data, semi-structured interviews were conducted. In the first step of the study, these parents whose children were attending preschool education institutions were interviewed and in the second step of the research, the interviews with the same parents whose children are in the second semester of first grade (11 months after the first interview) were made. The data obtained by decoding the audio recordings during the interviews were analysed by using content analysis method. According to the results of the study, it was also found out that parents supported home literacy by doing activities such as reading books and scribble at home with their children at various levels. Generally, it has been determined that parents who have developed a positive perception on this subject stated that pre-literacy activities were important and they perceived that these activities accelerated, supported and facilitated the literacy learning process in the first grade. In accordance with these findings, recommendations were given to parents and teachers.

Keywords: Parents, Pre-Literacy, Perception, Preschool Education, First Grade, Home Literacy

1. Giriş

Okuryazarlık, çok fazla değişkeni bulunan, karmaşık ve çok yönlü bir beceridir. "Erken okuryazarlık eğitimi" terimini alana tanıtan Snow (2006)'a göre alanın önde gelen araştırmacıların ve eğitimcilerin çalışmalarında okuryazarlık ve okuryazarlığın gelişimine yönelik kavramlar çeşitli boyutlarda değişmektedir: *Birçok bileşenli* olduğuna inanan düşünürlere göre okuryazarlık, üst düzey performans için gerekli olan bir dizi bileşen becerinin ürünü olarak görülebilir. Örneğin, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, harf dizilimi okunmasında otomatiklik gibi beceriler okuma becerileri olarak tanımlanabilir. *Bütünsel (holistic)* düşünürlere ise, okuduklarından anlam çıkarmayı da iyi okumanın temel belirleyici özelliği olarak görürler (Snow, 2006). Birçok araştırmacıya göre okuma yazma bireysel bir bilişsel gelişimdir. Okuma ve yazma öncelikle zihin-

de gerçekleşen psiko-dilbilimsel bir süreçtir fakat okuma ve yazma eylemi tek başına gerçekleşse bile, sosyal amaçlarla, etkileşimli, işbirliğine dayalı bir etkinlik olarak da görülebilir (Karatay, 2009; İnal Kızıltepe, Can Yaşar, & Uyanık Aktulun, 2017; Çeliköz, 2018). *Sosyal* bakışa göre ise, konuya farklı bir boyut kazandırır - okuma becerisi bilgiye erişim sağlar. Okuryazarlık, öğretilen, öğretime bağlı olarak görülebilir; bununla birlikte, eğitim kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu görüş, her bireyde okuryazarlığın gelişimsel doğasını, çocukların okuryazarlığın art arda sıralanan aşamalarından geçtiğini vurgulamaktadır. Okuma ve yazma zamanla niteliksel olarak değişmektedir ve bu nedenle öğretmenin rolünün de buna göre değiştiğini ifade eder. Alternatif olarak, okuryazarlık *doğal* olarak da görülebilir. Okuryazar bir toplumda büyümeyle birlikte, motivasyon sağlandığında ve öğrenme için fırsatlar mevcutsa, açık bir yönerge verilmeden de birey kolayca okuma yazmayı öğrenir (Maviş, Özel. & Arslan, 2014).

Bazı araştırmacılar (Schluter ve diğerleri, 2020; Schluter ve diğerleri, 2018) okuryazarlığın okula gitmenin ve *okulda* eğitim almanın okuryazarlık için gerekli olduğunu savunurken diğer bazı araştırmacılar (Roberts, Jergens, & Burchinal, 2005; Hood, Conlon, & Andrews, 2008) okuryazarlık faaliyetlerinin ve okuryazarlık eğitiminin çoğunun okul dışında, *evde*, günlük yaşamda ve *toplum içinde* gerçekleşen etkileşim ile gerçekleştiğini iddia etmektedir. Alanın önde gelen araştırmacıları, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin, yetişkinlerin desteğine bağlı olarak hem evde hem de okulda geliştiğini düşünmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001; Scarborough, Neuman ve Dickinson, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları ilkokula hazırlamak için erken okuryazarlık becerilerinin gelişimlerine yönelik olarak hazırladıkları etkinlikler yoluyla, çocukları destekleyecek fırsatlar sunmaları, bu becerilerini en üst seviyelere çıkarmalarına yardımcı olmaları önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri çalışmaların evde desteklenmesiyle bu becerilerin daha da geliştiği bilinmektedir. Bu durumda, çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini destekleyerek, onların ileriki yaşamlarında geliştirecekleri okuryazarlık becerilerinin gelişimini kolaylaştırmak hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin görevidir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönem kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocukların gerçekleştirdikleri okuma ve yazmaya hazırlık davranışları (Lonigan, McDowell ve Phillips, 2004), çocukların geleneksel okuryazarlık becerilerinin gelişiminin bir ifadesi olarak ele alınmaktadır (Cox, Shanahan & Sulzby, 1990). Çocuklar, üç yaşından itibaren bazı kitapları kapaklarıyla tanıyabilirler, kitapların nasıl dik tutulacağını bilirler ve sayfaları çevirirler, okunurken dinlerler, kitaplardaki resimleri anlayabilirler ve ayırt edebilirler. Basılı resimleri, bazı harfleri tanıyabilir ve amaçlı karalamalar yaparlar. Dört yaşına geldiğinde çocuklar, birkaç harfi tanırlar, öykülerdeki olayları 'gerçek hayata' bağlarlar, öykülerin notlardan veya listelerden farklı olduğunu bilirler, tekerlemeler üretirler ve karalama yapabilirler, sayıları yazabilir veya iletişimsel bir amaç için çizim yapabileceklerini bilirler. Beş yaş çocuğu,

önceden okunmuş kitapların başlıkları bilir, bildiği kitaplardan okunurken yazıyı takip edebilir, harflerin bir kısmını bilir ve kendi ismini yazabilir, bazı basit kelimeleri tanıyabilir, öykülerdeki olayları sorgulayabilir ve çoğunlukla anlaşılır çizimler yapar (Wasik, & Bond, 2001). Çocuklar ilkokula başladıklarında ise birinci sınıf öğrencileri, yazım sistemini bilirler ve sisteme uygun yazarlar, daha önceden öğrendikleri yazım kalıplarını içeren metinleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyabilirler, harflerin seslerini doğru çıkartırlar, harfleri kelimeler oluşturmak için kullanırlar ve yazışmalar yaparlar. Çok çeşitli metinler arasındaki notlar, bilgilendirici metinler, öyküler, şiirler, sloganlar, listeler vb. farklılıkları da anlarlar (Snow, 2006).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukları okul öncesi dönemden bir sonraki eğitim kademesi olan ilkokula geçiş aşamasını kolaylaştırmak amacıyla çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için gerçekleştirilen etkinlikleri kapsamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2015). Okuma veya yazmayı öğretmek değil okuma yazma için farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Bu sayede çocukların okula uyumu ve okula karşı olumlu algı geliştirmesi sağlanarak çocukların okuma yazma için gerekli ön becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda, dikkat-hafıza çalışmaları, kavram öğrenimi, kalem kullanma becerisi, problem çözme, işitsel (konuşma, dinleme, kelime-ses üretme çalışmaları) ve görsel algı (el-göz koordinasyonu, fark etme, ayırt etme) çalışmaları, duyu eğitimi, nefes-ritim çalışmaları, sosyal becerilere yönelik çalışmalar, okuma yazma farkındalığı çalışmaları vb. etkinlikler okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını içermektedir (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık, çocuğun zevkle ve kolay bir şekilde öğrenmesine yardımcı olan bir süreçtir. Çocukların bu süreci daha verimli geçirebilmesi için bazı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yapılan sayfa çevirme, kitap okuma, okumanın soldan olduğunu gösterme, resimler ve şekiller arasındaki farklılık ve benzerlikleri buldurma, dinlediklerini ve gördüklerini yeniden anlatmalarını isteme gibi çalışmalar çocukların okuma eğitimine hazırlıksız olarak başlamasının önlenmesine yardımcı olabilecek etkinliklerindedir (Güneş, 2000). Okul öncesi dönemde yapılan kitap okuma etkinlikleri çocukların erken dönemde yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine de yardımcı olmaktadır (Bayraktar ve Temel, 2015). Yazı farkındalığı çocuğun yazının sembollerden oluştuğunu fark etme, kitabın nasıl tutulacağını bilme ve kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğini kavrama gibi becerileri gerektirmektedir (Parpuç ve Dinç, 2018). Çocuklar yazmayı öğrenme sürecine başlamadan önce el ve kol kaslarını geliştirici yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Kâğıt kesme, katlama, yapıştırma, çizgi çizme, kumda şekiller yapma, parmak hareketleri yapma düzgün kalem tutma gibi okul öncesi eğitim kurumlarında ya da evde gerçekleştirilen çalışmaların çocuğun yazmaya hazırlık sürecinde etkili olabilecek etkinliklerden olduğu düşünülmektedir (Güneş, 2000).

Okulda yapılan çalışmaların, paralel biçimde evde desteklenmesi çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini güçlendirmektedir. Okuma yazmaya hazırlık bece-

rilerinin gelişiminin desteklenmesi için önemli olan ev ortamında kullanılan alışveriş listeleri, kutuların üzerine yazılmış yazılar, takvimler ve ebeveynlerin yazdığı notlar çocuğun okuma yazmaya hazırlık sürecini destekleyebilecek fırsatlardan bazıları olarak değerlendirilmektedir (Evans, Shaw ve Bell, 2000). Bunun gibi ev ortamında yapılan okuma yazma becerilerine yönelik faaliyetler ile materyaller, aile ile çocuğun etkileşiminin kalitesini artırarak çocuğa okuma ve yazmanın toplum içinde nasıl faydalı olabileceğine ilişkin ipuçları sunmaktadır (Bryık ve Erdoğan, 2016). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çocuklara ebeveynleri tarafından kendi yaş ve gelişimlerine uygun kitapların okunması ve yazılı materyallerle zenginleştirilmiş ev ortamlarının hazırlanması oldukça önemlidir (Şahin, 2015).

Ev erken okuryazarlığı, genel olarak, ailenin tüm üyelerinin eğitimli birer birey olarak gelişimlerini, bu gelişimlerini ailelerine ve topluma yansıtarak gelecek nesillere yol gösterici olabilmek adına ailenin rolünü ortaya koyan bir kavramdır. Bunun nedeni, ailenin değerler, kültür, erken okuryazarlık, matematik becerileri ile yaşam becerilerinin öğrenildiği birincil kaynak olmasıdır. Örgün eğitime başlandıktan sonra da ailenin çocuk üzerindeki eğitim ve öğretim ile ilgili kritik rolü devam etmektedir (Benner, 2002).

Eğitimin her boyutunda olduğu gibi okuryazarlık sürecinde de sosyo-ekonomik düzey önemli bir etken olarak düşünülmektedir (Hemmerechts, Agirdag, & Kavadias, 2017). Amerika Birleşik Devletleri'nde özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere yönelik olarak erken okuryazarlık eğitiminde yaygın şekilde uygulanan Even Start (0-3 yaş) ve Head Start (3-5 yaş) programlarının hem öğrenim sürecinde hem de boylamsal olarak çocuklara çok yönlü yararlar sağladığı çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Garces, Thomas, & Currie, 2002). Even Start Family Literacy Program'a göre; (1) çocukların dil gelişimi ile ilgili zengin bir ebeveyn-çocuk ilişkisi, (2) ailede erken okuryazarlığın desteklenmesi, (3) çocukların öğrenme ve gelişimlerinde uygun beklentilerin oluşturulması, (4) ebeveynin çocuğun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünün belirlenmesi ile (5) çocuğun erken okuryazarlığa yönelik ihtiyaçlarının toplum tarafından da karşılanması konularında hedefler belirlendiğinde, çocukların erken düzeyde gerçekleştirdiği ev okuryazarlığı etkinliklerinin çocukların ileride okul başarılarına etkili olduğu belirlenmiştir (U.S. Department of Education, 2000). Head Start Programına katılan 4 yaş grubundaki çocukların kelime hazinesi, harf-kelime tanımlama gibi dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (U.S. Department of Health and Human Services, 2010).

Roberts, Jurgens ve Burchina (2005)'ya göre, çocuklarının davranışlarına duyarlı, hassas ve kabul edici davranışlar sergileyen, evde oyun etkileşimleriyle olumlu duygusal ortam sağlayan ebeveynler çocuklarının dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Çocukların, ebeveynlerini okurken-yazarken ya da alışveriş listesi hazırlarken görmeleri gibi fırsatlar çocukların okuryazarlığı tanıma ve okuryazarlık edinimine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Çocuklar için ebeveynleriyle birlikte kitap okuma ve benzeri etkinlik fırsatları, yaratıcı öğrenme için çok önemlidir. Ev erken okuryazarlığı bu bağlamda, sadece yüksek kaliteli kitapların birlikte okumasını değil, aynı zamanda evle ilgili her türlü yazı ve okuma ilgili etkileşimi de içeren geniş bir kavram olarak ele alınabilmektedir (Lese-man ve De Jong, 1998). Çocukların okuma-yazma becerileri kazanmalarında ev temelli uygulamaların etkili olduğunu belirten bazı çalışmalar bulunmaktadır. Çetin, Gülhan ve Katrancı (2018)'in 178 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilen araştırmalarında, ev erken okuryazarlık ortamının belirlenen ölçütlere göre orta düzeyde olduğu, aylık gelirin ve eğitim düzeyinin ise, ev erken okuryazarlık ortamı üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveyn okuma inançları ile ev erken okuryazarlık ortamı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, ebeveyn okuryazarlık becerileri ile çocukların yazma farkındalığı ve alıcı dil becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda bilinçli olmayan ebeveynlerin çocuklarını yanlış yönlendirmeleri, benzer biçimde, konu hakkında bilgi sahibi olmayanların ise çocuklarını nasıl destekleyeceklerini bilememeleri söz konusu olacaktır. Ebeveynlerin bu konuda bilinçlenmeleri için mevcut durumun ortaya konulması oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey de ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğini belirleyen bir diğer etkidir. Ekonomik açıdan yeterli olmayan çevrede yaşamak, ebeveynlerin eğitim durumu, sözlü ve yazılı dil uyaran ve deneyimlerinin kısıtlı olmasının çocuğun erken okuryazarlığının gelişiminde risk faktörleri olduğu ifade edilmektedir (Baydık, 2003). Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017)'in sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, Erken Okuryazarlık Testi'nden alt sosyo-ekonomik düzeyden çocukların çoğunluğunun düşük, üst sosyo-ekonomik düzeyden çocukların çoğunluğunun ise yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez (2015)'in araştırmasında da sosyo-ekonomik düzeyin yazı farkındalığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerle, tüm ebeveynlere, çocuklarının ilkokulda okuma yazmayı öğrenme süreçlerinde, evde etkili okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının olumlu etkileri fark ettirilmelidir. Bu çalışmaların ev ortamında nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda destek sağlanabilmesi için öncelikli olarak tüm ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik bakış açılarının doğrudan kendileriyle görüşülerek belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Bolat ve Dal, 2017).

Alanyazında, konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığının gözlenmesi (Altınparmak, 2010; Summers, 2020; Uluğ, 2018), ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin mevcut algılarının belirlenmesi konusunda bir araştırma yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Algıları belirlenen ebeveynlerin çocuklara okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ne yönde yardımcı olup olamayacakları tespit edilerek olumlu algı geliştirme yönünde eğitimciler tarafından desteklenebilirler.

Böylece çocukların erken okuryazarlık becerileri konusunda okulda yapılan etkinliklere paralel biçimde evde yapılan çalışmalarla desteklenmesi söz konusu olabilir ve okuryazarlık yolunda doğru adımlar atılabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve bu çalışmaların okuma yazma öğrenimi sürecine yansımaları ile ilgili olarak ebeveynlerin algılarının incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1- Okul öncesi eğitim sürecinde okul öncesi eğitim kurumunda ve ev ortamında yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili ebeveyn algıları sosyo-ekonomik düzeylerine göre nasıldır?

2- Bu çalışmaların, çocukların ilköğretim birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimi sürecine yansımaları ile ilgili ebeveyn algıları sosyo-ekonomik düzeylerine göre nasıldır?

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen çalışmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Zamansal düzleme yayılan araştırma türlerinden boylamsal desen kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Ankara ilinin üç farklı ilçesinde (Çankaya, Keçiören ve Mamak) yaşayan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden (üst, orta ve alt) gelen aileler ile oluşturulmuştur. Üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey belirlemesi; Deniz, Türe, Uysal ve Akar (2015) tarafından ifade edilen ölçütler doğrultusunda yapılmıştır. Bu çalışmaya amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen gönüllü 12 ebeveyn katılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışmada gözlem birimlerinin belli özelliklere sahip kişi, olay ve durumlar olmasını içermekte olup bu durumda araştırma için örnekleme bu özellikleri taşıyan birimleri dahil etmeyi içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu doğrultuda belirtilen ölçütler aşağıda belirtilmiştir:

- 60 ay üzeri çocuğa sahip olmak
- Çocuğunun okul öncesi eğitime devam ediyor olması
- Bir sonraki eğitim-öğretim döneminde ilköğretime başlayacak olması

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| Ebeveyn (SED) | Yaş | Cinsiyet | Öğrenim Durumu | Çalışma Durumu | Meslek | Çocuk Sayısı | Çocuğun kaçınıcı çocuğu olduğu | Çocuğun cinsiyeti |
|---------------|-----|----------|----------------|----------------|---------------|--------------|--------------------------------|-------------------|
| E1 (Alt) | 41 | Kadın | Lise | Çalışıyor | Muhasebeci | 2 | 2 | Erkek |
| E2 (Alt) | 33 | Kadın | Üniversite | Çalışmıyor | Muhasebeci | 2 | 1 (ikiz) | Erkek |
| E3 (Alt) | 37 | Kadın | Ortaokul | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 3 | 2 | Erkek |
| E4 (Alt) | 42 | Erkek | İlkokul | Çalışıyor | İnşaat Ustası | 2 | 2 | Erkek |
| E5 (Üst) | 38 | Kadın | Üniversite | Çalışıyor | Öğretmen | 1 | 1 | Kız |
| E6 (Üst) | 39 | Kadın | Üniversite | Çalışıyor | Memur | 2 | 1 | Kız |
| E7 (Üst) | 42 | Kadın | Lise | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 3 | 2 | Erkek |
| E8 (Üst) | 40 | Kadın | Lise | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 2 | 2 | Erkek |
| E9 (Orta) | 30 | Kadın | Lise | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 2 | 2 | Kız |
| E10 (Orta) | 27 | Kadın | Lise | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 2 | 1 | Erkek |
| E11 (Orta) | 26 | Kadın | Ortaokul | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 3 | 1 | Kız |
| E12 (Orta) | 32 | Kadın | Lise | Çalışmıyor | Ev Hanımı | 2 | 2 | Erkek |

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin 26-42 yaş aralığında olduğu, 11'inin kadın birinin erkek, birinin ilkökul, ikisinin ortaokul, altısının lise ve üçünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çoğunun ev hanımı olduğu ve çalışmadığı, çocuk sayılarının bir-üç arasında değiştiği, sekizinin erkek dördünün kız çocuğu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Bilgi formu: Form, araştırmacılar tarafından, katılımcılara ilişkin bilgilerin(-yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, çalışma durumu, mesleği, çocuk sayısı, görüşme içeriğini ilgilendiren çocuğun kaçınıcı çocuğu olduğu, çocuğun cinsiyeti ve gittiği okul öncesi kurumun türü vb.) edinilmesi için geliştirilmiştir.

2.3.2. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili algıları görüşme formu: Formda, ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili algılarını belirlemeye yönelik 10 görüşme sorusu yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen form için üç uzmanın görüşleri alınmış ve görüş birliği bulunan öneriler yerine getirilerek, bu çalışmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Formda yer alan görüşme sorusuna ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

- Çocukları okuma yazmaya hazırlamak için yapılan çalışmalar denince aklınıza neler geliyor?

- Birinci sınıfa başlamadan önce yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenme sürecine nasıl yansıtacağını düşünüyorsunuz?

2.3.3. Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının 1. sınıftaki okuma yazmayı öğrenme sürecine yansımalarıyla ilgili algıları görüşme formu: Formda ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının 1. sınıftaki okuma yazmayı öğrenme sürecine yansımalarıyla ilgili algılarını belirlemeye yönelik 10 görüşme sorusu yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen form için üç uzmanın görüşleri alınarak, bu araştırmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Formda yer alan görüşme sorusuna ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

- Okuma yazmaya hazırlığa yönelik olarak yapılan etkinliklerden en çok hangisinin/hangilerinin okuma yazma öğrenme sürecinde etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

- Çocuğunuzu okuma yazma öğrenimi sürecinde desteklemesi gereken birincil kişinin kim olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

2.4. İşlemler

Araştırmanın yapılması için Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Alt Kurulu ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alındıktan sonra veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, uygulama koşulları, pilot uygulama) yapılan "Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarıyla ilgili Algıları" ve "Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Birinci Sınıftaki Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Yansımalarıyla ilgili Algıları" başlıklı görüşme formları kullanılarak yaklaşık 15'er dakika süren yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk basamağında (Haziran 2018), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bu ebeveynlerle görüşülmüş, araştırmanın ikinci basamağında (Mayıs 2019) ise aynı ebeveynlerle çocukları birinci sınıfın ikinci dönemindeyken (ilk görüşmeden 11 ay sonra) tekrar görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları çözümlenerek elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak görüşmeleri kodladıktan sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. "Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarıyla İlgili Algıları Görüşme Formu" için güvenilirlik katsayısı .78-.86 arasındayken, "Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Birinci Sınıftaki Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Yansımalarıyla ilgili Algıları Görüşme Formu" için .58-.88 arasında olduğu görülmüştür.

3. Bulgular ve Yorum

Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmanın ilk görüşmeleri kapsamında; okul öncesi eğitim sürecinde, eğitim kurumunda ve ev ortamında yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili ebeveyn algılarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 2. Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|-----------------------------|---|--|
| Sesleri tanıma | Kitap merkezindeki yazıların bulunması | Çizgi çalışmaları yapma |
| Şekilleri tanıma | | Seslerle oynama (ilk sesiyle başlayan kelime bulma) |
| Kalem-kağıtla vakit geçirme | Yapboz köşesinin olması | Kitap okuma |
| Çizgi çalışmaları yapma | Psikomotor beceri gerektiren etkinliklerin yapılması | Yazının ne olduğunu öğrenme |
| Rakam öğretimi yapma | Google oyunlarından yararlanma | Sokakta gördüğü yazıların anlamını anlatma |
| Ses öğretimi yapma | Öğretmenin eve çalışma kağıtları (resim ve sayılarla ilgili) göndermesi | Ses çalışmaları yapma |
| Boyama | Hikaye okunması | Yazı çalışmaları yapma (yukarıdan aşağıya çizme, yuvarlak çizme) |
| Okuma | Görsel kullanılması | |
| Şiir ezberleme | İnternetteki okuma yazma programlarının kullanılması | |
| Oyun hamuruyla oynama | | |

Tablo 2 incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynler teknolojinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılabileceğini vurgularken, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerin ise, bu konuya değinmedikleri görülmektedir. Ayrıca, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynlerin yazı çalışmalarına diğer ebeveynlere göre daha fazla vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: "Biraz kağıt kalemle haşır neşir olmak geliyor benim aklıma hazırlık olarak." (Alt SED)

E10: "İnternette indirdiğim okuma yazma programlarını uyguladım." (Orta SED)

E5: "Sokakta vb gördüğü yazıların anlamını, amacını anlatma diye düşünüyorum." (Üst SED)

Tablo 3. Ebeveynlerin Anaokulunda/Anasınıfında Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Yapılıp Yapılmadığına ve Hangi Çalışmaların Yapıldığına İlişkin Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|--|--|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 2 Kısmen: 1 Hayır: 1 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Çizgi çalışmaları Rakam öğretimi Toplama-çıkarma Sesleri benzetme Alıştırıcılar Yazma çalışmaları Sayı öğretimi Boyama çalışmaları | Çizgi Çalışmaları Daire, Yuvarlak gibi Kavram Çalışmaları Kağıt Çalışmaları Hikaye Okuma Şarkı Söyleme Ses Çalışması Resim Çizme Boyama Çalışmaları Kesme-Yapıştırma Çalışmaları | Çizgi Çalışmaları Yazı Çalışmaları (Çizgi) Ses Çalışmaları (Tekerleme gibi) Ses Oyunları Kitap Okuma |

Tablo 3 incelendiğinde, yalnızca orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin çocuklarının anaokulunda/anasınıfında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kısmen yapıldığına ya da hiç yapılmadığına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E3: “Mesela a sesini yaptıkları zaman bunun a sesi olduğunu söylemeyin işte onun bir ismi vardı yuvarlağın bir de şeyi var gibisinden. İşte “u” yapıyorlardı bardak. “n” yapıyorlardı ters bardak yani ses olarak siz vermeyin öğretmenleri öğretsin demişti. Okuma olarak değil ama yazma olarak çok katkısı oldu.”
(Evet-Alt SED)

E11: “Biz de sadece sayılar gösterildi, harf gösterilmedi. Aldığımız defterin yaklaşık 3 sayfasını doldurmuşlar çizgilerle, kare, yuvarlak falan. Onun haricinde herhangi bir harf gösterilmedi.”
(Kısmen-Orta SED)

E8: “Anasınıfında bol bol çizgi çalışmaları yapıldı.”
(Evet-Üst SED)

Tablo 4. Ebeveynlerin Anaokulunda/Anasınıfında Yapılan Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Çocuklarını İlkokula Hazırlamasıyla İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|---|--|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Yazmayı kolaylaştırma Özgüven kazandırma Kuralları öğrenmeyi sağ- lama Kavramayı hızlandırma İlkokulda okuma-yazma öğrenimini kolaylaştırma | Merakını arttırma Harfleri tanumasını sağlama Öğretmene nasıl davranacağını öğretme Akranla olumlu ilişki geliştirme Kas gelişimini destekleme Yorulmayı önleme | Yazmayı kolaylaştırma Sesleri doğru çıkarmayı öğretme Harf yazmaya hazırlama Harfleri okumayı kolaylaştırma Harfleri öğrenmeye yardımcı olma El kaslarını güçlendirme Doğru ve dik oturmayı öğrenme |

Tablo 4 incelendiğinde, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden farklı olarak üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin daha çok akademik becerilere önem verdikleri belirlenmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E4: “Daha çabuk kavrar, daha çabuk öğrenir çünkü anaokulunda gördüğü için ilkokulda gösterilen şeyleri çabuk öğrenir o şekilde.” (Evet-Alt SED)

E11: “Arkadaş ortamına girdi ve ben birinci sınıfa başladığımda aynı saygıyı aynı arkadaş ortamını daha kolay kaptığımı düşündüm. Aynı şekilde çocukta arkadaşlarına birinci sınıfta daha iyi uyum sağladı. Yani benim için faydalı oldu.” (Evet-Orta SED)

E5: “Bu etkinliklere ek olarak sınıfta doğru ve dik oturma çok yararlı oldu.” (Evet-Üst SED)

Tablo 5. Ebeveynlerin Okul Öncesi Öğretmeninin Anaokulunda/Anasınıfında, Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecini Desteklemek Amacıyla Eve Materyal/Etkinlik Sayfaları/Kitap Gönderip Göndermediği ve İçeriği Hakkındaki Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|--|---|--|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Çizgi çalışmaları Kağıt kesme, yırtma, yapıştırma çalışmaları Boyama çalışmaları Oyuncak yapımı Dergi-Hikaye kitabı okuma Yapboz Boyut kavramıyla ilgili çalışmalar Miktar kavramıyla ilgili çalışmalar Sınıf kurallarıyla ilgili etkinlikler Sayılarla ilgili etkinlikler Karşılaştırma, eşleştirme çalışmaları | Çizgi çalışmaları Makarna geçirme çalışmaları Oyun hamuru çalışmaları Çalışma sayfaları Boyama sayfaları Ses çalışması | Resim Araştırma Kitap okuma Etkinlik Çizim |

Tablo 5 incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynler okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının okuma-yazmaya hazırlık sürecini desteklemek amacıyla eve kavram öğrenimine, okula uyuma ve okuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik materyal ve etkinlikler gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E4: "Puzzle gibi birbirine birleştirecek, çocuğun zekâsını geliştirecek şeyler gönderiyordu o şekilde." (Evet-Alt SED)

E9: "Çizgi çalışmaları, parmak kaslarını geliştirmek için makarna geçirme çalışmaları gönderdi." (Evet-Orta SED)

E5: "Hafta sonu ödevi olarak bir sayfalık araştırma yaptırdı." (Evet-Üst SED)

Tablo 6. Ebeveynlerin Çocuklarını Evde Okuma Yazmaya Hazırlamak için Çalışma Yapıp Yapmadığı ve Yaptığı Çalışmalarla İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|--|---|---|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Montessori programındaki etkinlikleri yaptırma İnternette eğitimle ilgili sayfaları takip etme Sesli harf öğretimi Anaokulundan gelen kitapları yapma Eğitim setleri kullanma Hikaye kitabı okuma Eşleştirme, gruplama karşılaştırma etkinlikleri yapma Sayma etkinlikleri yapma Boyama çalışmaları yapma Kesme çalışmaları yapma Oyun hamuru oynama Kalem tutma çalışmaları Yazı farkındalığı çalışmaları yapma Toplama-çıkarma çalışmaları yapma Okuma alıştırmaları yapma | Okuma programları kullanma Kitap okuma Şarkı söyleme Telefondan eğitici oyun indirme Sayıları, harfleri kağıda çizip gösterme Çizme ve boyama çalışmaları Şekil, renk, sayı gösterme Yapboz, puzzle kullanma Ses çalışması Matematik etkinlikleri Ezber çalışması | Oyun oynama Kutu oyunları oynama Kitap okuma Kitabı okuyormuş gibi yapma Kitabın resimlerini anlatma Hamur oynama Resim yapma Market adlarını okuma Boyama yapma Arabada giderken yazılar hakkında konuşma Plakaları okuma Alışveriş listesi hazırlarken rastgele harfleri yazma Aile bireyelerine rastgele harflerle mektup yazma Bilgisayar oyunları ile etkinlikler yapma |
| Dikkat edilenler Sistem değişikliğine karşı yazı yazmayı öğretmeme Örnek verme Yaparak-yaşayarak öğrenme | Dikkat edilenler Yazma yapılmaması Çocuğun kafasını karıştırmama Harf ismini söylememe Resimli kitap okuma Kitabın uzun yazılı olması Çocuğun anlayabileceği resimlerin olduğu kitapları seçme Çocuğun sıkılmamasını sağlama | Dikkat edilenler Harf çalışmaları yapma ve yanlış harf söylememesine/yazmamasına dikkat etme Sözel pekiştireç kullanma |
| Sıklık Günlük 1-2 sayfa (10 dk etkinlik 20 dk tenefüs) Günde bir iki defa | Sıklık 3-4 günde bir Haftada bir İki haftada bir | Sıklık Günlük |

Tablo 6 incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık sürecini desteklemek amacıyla dünyadaki yaklaşımlardan etkinlikler uyguladıklarını ve bu etkinlikleri uygularken sistem değişikliğine karşı çocuklarına yazı yazmayı öğretmedikleri görülmektedir. Tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık sürecini desteklemek amacıyla teknolojiden yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin çocuklarıyla her gün evde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yaparken orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin daha az sıklıkla etkinlik yaptıkları görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: “Ben Montessori takip ediyorum. Bununla ilgili internette böyle düzenli olarak takip ettiğim insanlar var, bloglar var. Açıkçası ben ‘-miş gibi’ yapmak yerine biraz bu çocukların yaşayarak öğrenmesi taraftarıyım.” (Evet-Alt SED)

E11: “Dediğim gibi ben daha ziyade telefonda oyunlar indiriyordum, eğitici oyunlar...” (Evet-Orta SED)

E5: “Kendi kendine mektup yazıp (anlamsız kelimeler de olsa) yazıyla bizimle iletişim kurmaya çalışıyor.” (Evet-Üst SED)

Tablo 7. Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlanma Sürecinde Çocuğu Desteklemesi Gereken En Önemli Kişinin Kim Olduğu ve Nedeniyle İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|--|--|---|
| Öğretmen: 1 Aile: 1 Anne : 1 Öğretmen ve aile: 1 | Öğretmen: 0 Aile: 1 Anne: 3 | Öğretmen: 4 Aile: 0 |
| Öğretmenin bu işin uzmanı olması Çocuğun yaşlarıyla okulda daha iyi öğrenmesi Ailenin okulda öğrenenleri pekiştirmesi Çocuğun anneyi örnek alması | Evde annenin öğrenilenleri pekiştirmesi Babanın çalışması Cinsiyete göre rol modelin değişmesi Anne babanın farklı teknikler kullanması nedeniyle babanın tercih edilmesi | Okulda daha fazla zaman geçirmesi Öğretmen “çizgi yap” deyince yapması, ebeveyn deyince yapmaması Zümrede konuşup hazırlanmaları Evde en fazla kitap okunabilmesi Öğretmenin nasıl öğreteceğini bilmesi Öğretmenin sistemli yapması Her ailenin bilinçli olmaması |

Tablo 7 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlanma sürecinde çocuklarını desteklemesi gereken en önemli kişinin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerden farklı olarak yalnızca öğretmenleri olduğunu ifade ettikleri ve bu durumu çocuğun okulda daha fazla vakit geçirmesi, öğretmenin nasıl öğreteceğini bilmesi ve okulun sistemli öğrenme için uygun bir yer olması nedenleriyle açıklamışlardır. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E1: "Ailesi, nasıl olsa o okulda bir eğitim alacak, ailesi de bunu pekiştirmezse olmaz." (**Aile-Alt SED**)

E14: "Evdeyken anne. Baba çalışıyor. 21.00'de geldiği için fayda olmuyor. Hafta sonu ancak yapıyor. Anne sürekli evde." (**Anne-Orta SED**)

E5: "Öğretmen çünkü o bu işi sistemli yapıyor." (**Öğretmen-Üst SED**)

Tablo 8. Ebeveynlerin Çocuklarının Birinci Sınıfa ve Okuma Yazma Öğrenmeye Hazır Olma Durumları ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|--|--|--|
| Evet: 4 Hayır: 1 | Evet: 3 Hayır: 1 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Evet: Dikkat süresinin gelişmesi El-göz koordinasyonunun gelişmesi Öğrenme isteği ve merakının olması Okula hazırlanması Bilinçli olması | Evet: Harflerin tanınması Öğretmen ile yakın ilişki kurulabilmesi Çocuğun istekli olması Okuma yazma için ebeveyn bağımlılıktan kurtulma heyecanı Okul ortamının tanınması | Evet: Çizgi çalışması yapılması Kitap okunması Okumaya ve yazmaya hevesli olunması Resim yapılması Olgun olunması Arkadaş edinebiliyor olunması Sıraya uyulması Yetişkinlerin dinlenmesi Komut alınması El kaslarının güçlenmesi Harflerin tanınması Seslerle oyunlarda başarılı olunması |
| Hayır: Masada oturamaması Okuma-yazma öğrenecek düzeyde olmaması | Hayır: Çocuğun çekingen olması Çocuğun okula gitmek istememesi | |

Tablo 8 incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin biri, ikiz çocuklarından birinin ilkokula hazır olduğunu, diğerinin ise masada oturma ve okuma yazmaya hazırlık becerilerini henüz kazanmadığını düşündüğü için hazır olmadığını ifade etmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin tümü çocuklarının birinci sınıfa ve okuma yazmaya hazır olduğunu düşünmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: “İkiz biliyorsunuz, bir tanesi hazır. El koordinasyonu, göz koordinasyonu oturup o masa başında o etkinliği yapabilecek onu anlayabilecek düzeyde. Diğeri biraz daha oyun çocuğu. Hazır olmadığını hissediyorum diğerinin, yani hala çok bir masa başında oturup okuma yazma öğrenme o heveste, o düşüncede, o mantıkta değil açığı.” (Evet/Hayır-Alt SED)

E10: “Benim kızım çok sıkılgan bir insan. Ben okula gitmek istemez diye düşünüyorum. Hatta o ısrarla anaokuluna da gitmek istemiyordu.” (Hayır-Orta SED)

E7: “Evet çünkü abisi gibi yazmaya ve okumaya hevesliydi.” (Evet-Üst SED)

Tablo 9. Ebeveynlerin Birinci Sınıf Başlamadan Önce Yapılan Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Nasıl Yansıtacağı ile İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|--|--|--|
| Olumlu:4 Olumsuz:0 | Olumlu: 4 Olumsuz:0 | Olumlu: 4 Olumsuz: 0 |
| Anasınıfından yazmaya alışık olmasını sağlama Kalem kullanmasını bilmeyi sağlama Düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirme Aileden ayrılma kaygısını azaltma Anaokulunda bilgilenemeyi sağlama Olumlu davranış gelişimi sağlama | Okuduğunu anlama becerisini geliştirme Kas gelişimini destekleme Bilişsel gelişimi destekleme Merak ve ilgi düzeyinin artırma Çocuğun sıkılmamasını sağlama Hazırbulunuşluğu artırma Harf, renk, kelime bilgisini geliştirme | İlk-okumaya hazırlanma Kitapları sevmeye Sesleri tanıma El kaslarının gelişimini destekleme Kitapları tanıma Yazıyı ve yazının anlamını öğrenmiş olma Okula, yazma çalışmalarına aşina olma Okumayı tanıma Yazmayı tanıma Çizgi çalışması yapmış olma |

Tablo 9 incelendiğinde, tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ileride okuma yazma öğrenme sürecine olumlu yansıtacağını ve bu etkinliklerin çocuklarının bilişsel gelişimini destekleyeceğini düşündükleri görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E1: “ Anaokuluna gitmeyen çocuk kalem kullanmasını bile bilmiyor, eli çabuk yoruluyor ama anasınıfına giden bir çocuk gayet takır takır çok iyi kullanıyor. Olumlu yansıtacağını düşünüyorum.” (Olumlu-Alt SED)

E9: “Anaokulunda öğretmeni hikâye okuduğundan anlama kavramı geliştirdi. Kasları da geliştirdi için yazmaya etkisi olur, böyle düşünüyorum.” (Olumlu-Orta SED)

E6: “Yazıyı, yazının anlamını öğrendi.” (Olumlu-Üst SED)

Boylamsal olarak gerçekleştirilen araştırmanın ikinci görüşmeleri kapsamında; okul öncesi eğitim sürecinde öncesi eğitim kurumunda ve ev ortamında yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocukların, ilköğretim birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimi sürecine yansımaları ile ilgili ebeveyn algılarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de yer almaktadır:

Tablo 10. Ebeveynlerin Birinci Sınıfta Yapılan Okuma Yazma Öğrenimine Yönelik Etkinliklerin Ne Olduğuyla İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|------------------------------|--|--|
| Harf öğrenimi | Harf öğretimi | Çizgi çalışmaları |
| Kelime öğrenimi | Metin çalışması | Harf çalışmaları |
| Heceleme | Bakmadan yazma | Harf yazımı |
| Trafikte tabela, plaka okuma | Görsel hikâye okuma | Harf birleştirme |
| Çizgi çalışmaları | Fişler | Kelime yazma ve okuma |
| Sesleri okuma-yazma | Okuma | Kelimeleri birleştirme ve |
| Akademik çalışma | Yazma | Cümle yapma |
| Ödevler | Kitap | Hızlı okuma |
| Alıştırmalar | Eğik çizgi | Okuduğunu anlama sorularını yanıtlama |
| | Yan çizgi | Okumayı öğrenme |
| | Çizgileri harflere dönüştürme | Kelimelerden başlayarak kelimelerden cümle okuma |
| | Günlük yaşamdaki materyallerin üzerindeki yazılar (masada A harfi bulunması) | Yazı çalışmaları |
| | | Yazıları okuma |
| | | Okuma çalışmaları |

Tablo 10 incelendiğinde, birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğrenimi konusunda, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin günlük hayatta karşılaşılan yazıları ve sembollerini okumayı da ifade ettikleri, üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin ise okuma ve yazma öğreniminin bileşenlerini ayrıntılarıyla açıkladıkları görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: “Birinci sınıfta biraz daha akademik hani böyle biraz daha oyundan çıkıyor biraz sıkıntılı sürece giriyoruz gibi hissediyorum.” (Alt SED)

E10: “Aslında benim aklıma gelen ilk şey bu fişler oluyor. Bizim zamanımızda vardı. Şimdi sadece harfli fişler var.” (Orta SED)

E5: “Okuduğunu anlama soruları yapılmıştı.” (Üst SED)

Tablo 11. Ebeveynlerin Birinci Sınıftaki Okuma Yazma Öğrenimi İçin Hangi Etkinliklerin Yapıldığına İlişkin Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|
| Harf kartlarıyla çalışma | Çalışma sayfaları | Çizgi çalışmaları |
| Heceleme | Şekil ve renk kavramı | Okuma çalışmaları |
| Görsel-kelime eşleştirme | Hikâye okuma | Harfleri yazma |
| Resimli öykü kitabı okuma | Video izleme | Yazıları okuma |
| Boyama | Hikâye kitapları | Cümle yazma |
| Çizgi çalışmaları | Kısa metin çalışmaları | Basit kitapları okuma |
| Heceleme | | Metin yazma |
| Okuma çalışmaları | | Kitap okuma |
| Yazma çalışmaları | | Yazı yazma |
| Ses çalışmaları | | |
| Yapboz | | |
| Kavram öğrenimi | | |
| Farklı olanı bulma | | |

Tablo 11 incelendiğinde, tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimi için benzer etkinlikleri ifade ettikleri görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E1: “Şeylerimiz vardı, kartlarımız, harf kartlarımız. Birleştirmede işte ikisini birleştirdik, tek tek ayırdık. Ondan sonra mesela önce e, iki tane kartı yan yana getirdik el oldu, onu bir görselle pekiştirdik. El ele tutuşması gibi.” (Alt SED)

E9: “Öğretmenimiz teşvik amaçlı hikâye kitapları aldırdı, onun dışında kısa kısa metinler verdi.” (Orta SED)

E6: “Ayrıca basit kitapları okuma da yapıldı.” (Üst SED)

Tablo 12. Ebeveynlerin Anaokulunda/Anasınıfında Sınıf İçinde Yapılan Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Çocuğun Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecini Desteklemesiyle ve Nasıl Desteklediği ile İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|--|--|--|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Kısmen: 1 Evet: 3 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Merak ve istek olması Ön yaşantılar sağlaması El kaslarının güçlenmesi Dikkat süresinin gelişimi Rakam öğrenimi Harf öğrenimi İlkokula başlamada bilinç oluşturma | Sadece yazma Yazma için anaokulunda yapılan çizgi çalışmasını alışması El kas gelişimi Zihin gelişimi Makas kullanma Oyun Çocuğun alışması El göz koordinasyonu | Ses çalışmaları El kaslarını geliştirme Kitap okuyarak kitabı sevmeye Kitap okunduğunda harfle yazıldığını ve okunduğuna öğrenme Çizgi çalışmaları Yazı çalışmaları |

Tablo 12 incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerden yalnızca birinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yapılan etkinliklerin çocuğunun okuma yazma öğrenme sürecinde kısmen desteklediğini ifade ettiği görülmektedir. Bunun nedenini ise, anaokulunda okuma yapılmaması ile açıkladığı görülmüştür. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E1: “Öğretmen konuşurken şu ne? Bu ne? gibi. Bir bilinç oluştu ilkokula başlamadan.” (Evet-Alt SED)

E9: “Anaokulunda okuma gibi bir şeyi olmadı. Birinci sınıfa hazırlık çizgi çalışması şeklinde, alıştığı için kolay oldu bizim için.” (Kısmen-Orta SED)

E6: “Evet anasınıfında kitap okunması harfle yazıldığını okuduğunu öğretti.” (Evet-Üst SED)

Tablo 13: Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yapılan Etkinliklerden En Çok Hangisinin/ Hangilerinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Etkili Olduğu ile İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|--|---|
| Yazı farkındalığı çalışmaları Kendi heves ve isteği Anaokulunda belli kurallar çerçevesinde yaptığı etkinlikler Hikâye kitaplarının okunması | Çocuğa göre görsel ya da sesli uyaran sunma Çalışma kâğıtları Görsel içeren çalışmalar sunma | Çizgi çalışmaları Yazı çalışmaları (dik, eğik, yuvarlak çizgi gibi) Ses çalışmaları El kaslarını güçlendirme çalışmaları Kitap okuma, resim ve etkinlik sayfası yapma yoluyla ödev bilinci kazandırma |

Tablo 13 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerden birinin; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazmayı öğrenmede doğrudan etkili olmadığını, sadece ödev bilinci kazandırdığını düşündüğü tespit edilmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E4: “Okulda okunan hikâye, hikâyedeki görüntülere göre okuyormuş gibi yapıyor. Orada ayıcıkla arıyı görüyor. Altta ne yazıyor. Kesin arıyla ayı yazıyor diye merak edip o harfleri çözüyor.” (Alt SED)

E10: “Genel düşündüğüm zaman her çocuk için değişir. Kimi çocuk sesli öğretimde kimi çocuk görsel anlatımda öğrenir.” (Orta SED)

E8: “Okuma yazmayı doğrudan etkilemese de kitap okuyun, resim yapın demesi, etkinlik sayfası göndermesi ödev bilinci aşıladı. Ödev yaparken okuma yazmaya hazırladı.” (Üst SED)

Tablo 14. Ebeveynlerin Anaokulunda/Anasınıfında, Öğretmenin Eve Materyal/Etkinlik Sayfaları/Kitap Göndermesinin Birinci Sınıfta Okuma Yazma Öğrenmesini Etkileyip Etkilemediği ve Nasıl Etkilediği ile İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|---|--|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Ezber yapmayı kolaylaştırma Ödev farkındalığı oluşturma Sorumluluk kazandırma Ses öğrenimi kolaylaştırma Rakam öğrenimi sağlama | Sorumluluk alma bilinci geliştirme Ödev yapma alışkanlığı kazandırma El göz koordinasyonunun gelişimini destekleme Ders çalışmaya hazırlanmayı sağlama | Kitapları sevdirmeye Okumaya isteği artırma Aşinalık oluşturma Ödev bilinci aşılama Disipline olmasını sağlama |

Tablo 14 incelendiğinde, tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin anaokulunda/anasınıfında, öğretmenin eve materyal/etkinlik sayfaları/kitap göndermesinin birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimini etkilediğini ve benzer kazanımlar sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin matematik becerilerini kazandırmada da etkili olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E1: "Evet, öncelikle bir ödev farkındalığı oluştu." (Evet-Alt SED)

E12: "Ders çalışma, ders çalışma saatini belirleme, kendi sorumluluğunu almada çok faydası oldu." (Evet-Orta SED)

E7: "Disipline olmasını sağladığımı düşünüyorum." (Evet-Üst SED)

Tablo 15: Ebeveynlerin Evde Okuma Yazmayı Öğrenmeye Hazırlamak için Yaptığı Çalışmaların Çocuklarının Birinci Sınıfta Okuma Yazmayı Öğrenmesinde Etkili Olup Olmadığıyla ve Nasıl Etkili Olduğuyla İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|---|---|
| Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Ses-görsel benzetme çalışmalarlarıyla farkındalık oluşturma | Okuma sevgisi kazandırma Hikâye okuma alışkanlığı kazandırma | Okuma alışkanlığı kazandırma Okumanın önemini anlatma |
| Oyun yoluyla kelime üretme | Şekilleri tanıyabilme | Okursa başarılı olacağını öğretme |
| Oyun hamuruyla sesleri yapma | Daha aktif bir öğrenci olma | Okuma yazmayı hızlı öğrenmeyi sağlama |
| Hikâye kitapları okuma | Çocuğun süreci bildiği için zevk almasını destekleme | Kitap okumanın önemini öğrenme |
| Boyamalı-resimli tüm dersler kitabıyla kavram öğretme | Çocuğun kendine güvenmesi sağlama | Okudukça okumasının geliştiğini fark ettirme |
| Oyunlaştırmayla harfleri daha iyi öğrenmeleri | | Okumaya ilgi kazandırma Sorumluluk kazandırma Okuma yazma sürecini kolaylaştırma Yazı çalışmalarını destekleme |

Tablo 15 incelendiğinde, tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin çocuklarını evde okuma yazmayı öğrenmeye hazırlamak için yaptığı çalışmaların çocuklarının birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmesinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: “Biraz oyunlaştırılması mesela ben evde bir tahta oyuncak yaptım. Askı yaptım harfler yaptım. Kendileri böyle işte bir kelime söylüyorduk o yazıyordu sonra bir obje getiriyorduk bir de bunu yazalım. Tak tak askıyla asıyorduk onları. İşin oyunlaştırılma kısmında daha çok öğreniyorlardı.” (Evet-Alt SED)

E11: “Dediğim gibi çocuk mesela öğretmeni tahtaya çizdiği zaman burada iki tane üç tane var, orada gördüğü kareyi üçgeni bu üçgen diyerek hemen söyleyebiliyordu.” (Evet-Orta SED)

E5: “Ses oyunları oynamamız seslerle harfleri kafasında birleştirmesine yardımcı oldu.” (Evet-Üst SED)

Tablo 16. Ebeveynlerin Okuma Yazma Öğrenimi Sürecinde Desteklemesi Gereken Birincil Kişinin Kim Olduğu ve Nedenleri ile İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|--|--|
| Öğretmen: 1 Anne: 1 Baba: 1 Öğretmen ve Veli:1 | Öğretmen ve anne: 1 Ebeveyn: 0 Anne: 2 Okulda öğretmen, evde herkes: 1 | Öğretmen: 4 Ebeveyn: 0 |
| Ödev sistemi olduğu için Öğrencinin her türlü destekçisi veli olduğu için Çocuk babayı model aldığı için Babadan aldığı pekiştireç etkili olduğu için Baba oynayarak daha iyi öğrettiği için Annesi daha öğretici olduğu için Annesi okumayı çok sevdiği ve çocuk onu örnek aldığı için | Evde yapılan etkinliklerin okuldaki öğrenmeleri kolaylaştırması Okuldaki sınıfların kalabalık olması Babanın çalışması Öğretmeni severek okul sevgisini artırma | Bir program doğrultusunda çalışma yaptırdığı için Öğretmen bu işi yapmayı bildiği için Öğretmen eğitimi aldığı için Önce e'yi sonra l'yi öğreterek çocuklara doğru okumayı, sırayla öğrettikleri için |

Tablo 16 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocuklarını desteklemesi gereken en önemli kişinin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerden farklı olarak, yalnızca öğretmenleri olduğunu belirttikleri ve akademik becerilerin öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E1: *“Baba, erkek çocuğu olarak ben kendi açımdan düşünürsem babayı rol model olarak aldığı için babayla çalışınca daha iyi oluyor. Babasıyla çalıştığı zaman, babası ona aferin dediği zaman benim aferinlerimden daha çok kamçılıyor onu.” (Baba-Alt SED)*

E9: *“Annedir. Çünkü öğretmenin okulda 38 çocukla baş etmesi gerektiğini düşünürsek biz bir tanesi ile edemiyoruz. O nedenle biziz.” (Anne-Orta SED)*

E8: *“Öğretmen olduğunu düşünüyorum çünkü onlar önce e'yi sonra l'yi öğreterek çocuklara doğru okumayı sırayla öğretirler.” (Öğretmen-Üst SED)*

Tablo 17. Ebeveynlerin Çocuğunun Birinci Sınıfa Başladığında Okuma Yazma Öğrenmeye Hazır Olup Olmadığı ve Nedenleriyle İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|---|--|
| Evet: 4 Hayır: 1 | Evet: 4 Hayır: 0 | Evet: 4 Hayır: 0 |
| Evet Anaokulu desteğini almış olması Eviden destek almış olması Arkadaşlarıyla ve ailesiyle ilişkilerinin gelişmesi Anaokulunda resim, çizgi ve harf çalışmaları yapmış olması İki sene anasınıfına gitmesi Yazarken hızlı hızlı yazması Hayır Anaokuluna ve kreşe gitmesine rağmen yazarken zorlanması Anasının katkısı çocuktan çocuğa değişmesi | Evet Eline kağıt alıp yazmaya çalışması Yazarken harfleri sorması Okulu sevmesi İstekli olması Şekil, sayı ve renkleri bilmesi El-göz koordinasyonunun hazır olması Yazmaya hazır olması Aktif olma Yaşının uygun olması El kas gelişiminin hazır olması | Evet Kitap okunması Çizgi çalışması yapması Ses çalışmalarını yapmış olması Tekerleme öğrenmesi Yazı çalışmaları yapmış olması |

Tablo 17 incelendiğinde, tüm sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerin çocuklarının birinci sınıfa başladığında okuma yazma öğrenmeye hazır olduklarını belirttikleri görülmektedir. Ancak alt sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin biri, ikiz çocuklarından birinin hazır olduğunu, diğerinin ise kreşe ve anaokuluna gitmesine rağmen, yazarken zorlandığı için birinci sınıfa başladığında okuma yazma öğrenmeye hazır olmadığını ifade etmiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynlerin görüşlerine ek olarak, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynler, çocuklarının akademik becerilerinin yanında; istekli olma, yaşının uygun olması gibi nedenlerle de çocuklarının hazır olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: “İkisi de aynı şekilde yetişmiş, aynı sistemde aynı ailede aynı etkinlikleri yaşamış çocuklar ikisi de anasınıfına, kreşe gitti ama biri böyle yazı yazarken vırım kırın ederken öteki çok hevesli hızlı hızlı yazıyor.” (**Hayır-Alt SED**)

E13: “Çocuğun o an okul sevgisi benim için önemliydi. Hani kaçır mı ağlar mı falan diyordum ama dediğim gibi anasınıfında öyle bir sevgiyle yetişmiş ki okulun açılacağı günü kendisi bekledi.” (**Evet-Orta SED**)

E7: “Öğretmenin, çizgi çalışması yaptırmayı yararlıydı.” (**Evet-Üst SED**)

Tablo 18. Ebeveynlerin Birinci Sınıfa Başlamadan Önce Yapılan Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Yansımalarıyla İlgili Görüşleri

| Alt SED | Orta SED | Üst SED |
|---|--|--|
| Olumlu: 4 Olumsuz: 0 | Kısmen Olumlu: 2 Olumlu: 2 | Olumlu: 4 Olumsuz: 0 |
| Evet Anaokulunun dayanak ve temelini oluşturması Yazmayı kolaylaştırma Pekiştirme Dikkat süresini uzatma Okula uyum sağlama Okuma-yazma sürecini kolaylaştırma | Evet Akademik başarının artması Okuma yazmayı öğrenmekten zevk alma Harf öğrenimini kolaylaştırma İnce kas becerilerinin gelişimi Kısmen: Küçük kas gelişimi | Evet Harf öğrenmeden önce gerekli olan sesleri tanıma Yazı yazma Kalem tutma Hamur oynama Çizgi çalışmaları Yazı çalışmaları Kitaplarla haşır neşir olma |

Tablo 18 incelendiğinde, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin birinci sınıfa başlamadan önce yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklarının okuma yazma öğrenme sürecine olumlu yansıdığını ifade ettikleri görülmektedir. Orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin ikisi ise, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yazma sürecine olumlu şekilde yansıdığını ancak okuma sürecine yansımadığını düşündükleri görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

E2: “Anasınıfında ve kreşte çocukların oyun hamuruyla oynaması, çizgiler çizmesi hem çocuğun dikkatini toplamasını sağlıyor. Daha önce masa başında oturamayan çocuklar anasınıfı sürecinden sonra 25 dakikalar 30 dakikalara varan süreçlerde masa oyunu, oturarak oynama, yazı yazma, resim çizme gibi etkinlikleri yapabiliyordu. Bu da doğal olarak okuma yazma sürecini daha kolaylaştırıyor bizim için.” (Olumlu-Alt SED)

E10: “Okumadan çok yazmaya yaradı bence. İnce kas becerileri gelişti. Diğer türlü okumaya çok yansıdığını düşünmüyorum.” (Kısmen Olumlu-Orta SED)

E5: “Olumlu çünkü harf öğrenmeden önce gerekli olan sesleri tanıdılar.” (Olumlu-Üst SED)

4. Sonuç ve Tartışma

Boylamsal olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucuna göre; tüm sosyo-ekonomik düzeylerdeki tüm ebeveynler, çocuklarıyla evde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler genel olarak, sesli harf öğretimi, eğitim setleri kullanma, hikâye kitabı okuma, eşleştirme, gruplama karşılaştırma etkinlikleri yapma, sayma etkinlikleri yapma, kesme çalışmaları yapma, oyun hamuru oynama, kalem tutma çalışmaları, okuma alıştırmaları yapma, şarkı söyleme, telefonla eğitici oyun indirme, sayıları, harfleri kâğıda çizip gösterme, çizme ve boyama çalışmaları, şekil, renk, sayı gösterme, yapboz, puzzle kullanma, ses çalışması, ezber çalışması, kutu oyunları oynama, market adlarını okuma, arabada giderken yazılar hakkında konuşma, plakaları okuma, alışveriş listesi hazırlarken rastgele harfleri yazma, aile bireylerine rastgele harflerle mektup yazma ve bilgisayar oyunları oynama gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin belirttikleri *“market adlarını okuma, arabada giderken yazılar hakkında konuşma, plakaları okuma, alışveriş listesi hazırlarken rastgele harfleri yazma, aile bireylerine rastgele harflerle mektup yazma”* gibi etkinliklerin önemli olduğunun vurgulandığı bir başka boylamsal çalışmada (Neuman & Celano, 2001), alt ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin yaşadıkları bölgelerde, gelişen okuryazarlar olma yolunda ilerleyen çocukların, yazılı materyallere (sokak işaretleri, tabelalar, logolar, okumaya olanak sağlayan kamu alanları, devlete bağlı anaokullarındaki resimli öykü kitapları, okul kütüphanelerindeki kitaplar, halk kütüphanelerindeki kitaplar vb.) ulaşma oranlarının orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde; Peterson, Bruce, Patel & Chamberlain (2018)’ın 3-6 yaş çocukların ebeveynleriyle (n=229) yaptıkları çalışmalarında, ebeveynlerin büyük birçoğu; okula hazırlık için gerekli becerilerin; paylaşma, kalem kullanma, sayma, renkleri ve şekilleri öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin %80’i eğitimi önemli gördüğü ve şarkı söylemek, mektup yazmak ve okumak gibi okula hazırlık çalışmalarını desteklediği belirlenmiştir. Bu konu üzerine anasınıfına devam eden 380 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada (Atabey, Ömeroğlu ve Damar, 2009) da, aile işlevleri ile çocukların dil kazanımları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve aile işlevlerinin çocukların dil bilgisi, anlam bilgisi, ses bilgisi ve biçim bilgisi becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinin, ailelerin görevleri arasında olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin çocuklarıyla her gün evde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yaparken orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin daha az sıklıkla etkinlik yaptıkları görülmektedir. Bu sonucun alt sosyo-ekonomik düzey aileler ile ilgili kısmını destekler nitelikte bir başka çalışmaya göre; Bracken ve Fischel (2008), düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin okul dışında gerçekleştirdikleri erken okuryazarlıkla ilgili etkin-

liklerini inceledikleri çalışmada, ailelerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri yaptıkları ve çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdikleri belirlenmiştir. Buna karşın bir başka çalışmada (Purcell-Gates, 1996) ise, alt sosyo-ekonomik düzeylerdeki 20 ailede gözlemler yapılarak bu ailelerde yazılı materyallerin kullanımının çok düşük oranlarda olduğu belirlenmiştir. Bu ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma oranlarının da çok düşük seviyede olduğunu ve yapılan değerlendirmelerde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin de düşük seviyelerde olduğunu ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın üst sosyo-ekonomik düzeye ilişkin sonucuna paralel olarak ise, Fagan (2001)'in araştırmasında, yüksek sosyo-ekonomik çevreden gelen ailelerin, çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini desteklemede kendilerine daha fazla güven duydukları tespit edilmiştir. Erkan (2001)'in 179 çocukla yaptığı çalışmada da, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların okumaya hazırlık becerisi, görsel ayırt etme, başlangıç seslerini ayırt etme, ses-harf ilişkisini anlama becerilerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrenim durumu düşük anne-babaların, çocuklarının okula hazırlık becerilerini destekleyecek eğitici ortamların yanında yetişkinlerin eğitimleri de çocuklarınkine paralel olarak sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Nergis (2008)'in çalışmasında da, bu sonuca benzer şekilde, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin ön okuryazarlık davranışlarının da arttığı bulunmuştur.

Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden farklı olarak üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin daha çok akademik becerilere önem verdikleri belirlenmiştir. Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton & McCormick (1998)'in araştırmalarında da, benzer biçimde, sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyleri düşük ebeveynlere sahip okul öncesi dönemde çocuklarının okuma yazma ve dil becerilerinin bu durumdan olumsuz etkilenmekte olduğu, bunun nedeninin ise alt sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin akademik becerilere üst sosyo-ekonomik düzeyden ailelere göre daha az önem vermesinden kaynaklandığı şeklinde açıklanmıştır.

Üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlanma sürecinde çocuklarını desteklemesi gereken en önemli kişinin, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerden farklı olarak yalnızca öğretmenleri olduğunu ifade ettikleri ve bu durumu çocuğun okulda daha fazla vakit geçirmesi, öğretmenin nasıl öğreteceğini bilmesi ve okulun sistemli öğrenme için uygun bir yer olması nedenleriyle açıklamışlardır. Bruce (2012) da okul öncesi öğretmenlerinin, başlıca görevlerinin çocukların içinde buldukları ortamları en uygun şekilde düzenleyerek, çocuklara kendi kendilerine öğrenme olanakları sunma olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak, alanyazında, öğretmenlerin görüşlerine başvuru yapılan araştırmalara da rastlanmıştır. Örneğin; Bolat ve Dal (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya dahil edilen toplam 21 öğretmenden 8'inin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ailenin katkısının çok önemli bulunduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Bu durum, ebeveynlerin görüşlerine paralel olarak, öğretmenlerin çocuğun da okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bi-

rincil kişinin öğretmen olduğunu düşünmeleri ile açıklanabilir. Bir başka çalışmada da, bu sonuçlardan farklı olarak, Konya ili özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan 14 birinci sınıf öğretmeni ve 13 ebeveyn ile yapılan çalışmada, öğretmenler, ailelerin, çocukların okula hazırlanışlarında etkili olduklarını ve ebeveynlerden annenin etkisinin daha fazla olduğunu dile getirmişlerdir (Koçyiğit, 2009).

Araştırmanın başka bir sonucuna göre, sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ileride okuma yazma öğrenme sürecine olumlu yansıtacağını ve bu etkinliklerin çocuklarının bilişsel gelişimini destekleyeceğini düşündükleri görülmektedir. Leventhal & Brooks-Gunn (2000)'ın yaşamın ilk yıllarında gerçekleşen bilişsel gelişimle, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin etkisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda; eğitsel-davranışsal ve sosyal-çevresel risklerin bilişsel gelişimi etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili görüşlerinin çocuklarının gelişimlerini etkileyeceği şeklinde açıklanabilir. Bu araştırmanın sonucuna göre de, tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuklarının ileriki dönemlerde bilişsel gelişimlerini desteklediğini düşündükleri bulunmuştur.

Ebeveynlerin, okuma yazmaya öğrenimi ile ilgili algılarına ilişkin araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında; birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğrenimi konusunda, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin günlük hayatta karşılaşılan yazıları ve sembollerini okumayı da ifade ettikleri, üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin ise okuma ve yazma öğreniminin bileşenlerini ayrıntılarıyla açıkladıkları görülmektedir. Ahioğlu (2006), ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenimine etkisini incelediği çalışmasında, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin, çocuklarına daha uygun yaşam koşulları sağladıklarını ve çocuklarının okuldaki etkinlikleri ile ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe evde çocuklarının ilk okuma yazma çalışmalarına katkılarının da, bu araştırmanın sonuçlarına paralel biçimde, arttığı görülmüştür.

Tüm sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin anaokulunda/anasınıfında, öğretmenin eve materyal/etkinlik sayfaları/kitap göndermesinin birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimini etkilediğini ve benzer kazanımlar sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin matematik becerilerini kazandırmada da etkili olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Avcı (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise; sosyo-ekonomik düzeye göre okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin, üst sosyo-ekonomik düzeyden çocukların lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada, Avcı (2015)'nın araştırmasının aksine; alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden çocukların ebeveynlerinin bu becerilerin gelişimine önem verdikleri ve çocuklarına bu konuda daha fazla destek olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tüm sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerin çocuklarını evde okuma yazmayı öğrenmeye hazırlamak için yaptığı çalışmaların, çocuklarının birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmesinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Paralel biçimde, yapılan nicel bir meta-analiz araştırmasında (Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995), 30 araştırma incelenmiş, ebeveynleriyle okuma etkinlikleri yapmayan çocukların, okuryazarlığa geçişte zorluklar yaşadıkları tespit edilerek bu çocuklar “risk altında” olarak değerlendirilmiş ve ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin ilkokula geçişte etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynler, okuma yazmayı öğrenme sürecinde ebeveynlerin rolüne de vurgu yaparken üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin tamamının çocuklarını desteklemesi gereken en önemli kişinin, yalnızca öğretmenleri olduğunu belirttikleri ve akademik becerilerin öğretmenler tarafından öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre özellikle üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin bu konudaki görevi tamamen öğretmene yükledikleri, ancak alanyazında, okuma yazma ile ilgili rolün öncelikle ebeveynlerde olması gerektiği ile ilgili araştırmalar göze çarpmaktadır. Örneğin; Smith, Tracy & Weber (1998) da yaptıkları çalışmalarında, çocukların en önemli rol modellerinin ebeveynleri olması gerektiğini, okuma deneyimlerini çocuklarıyla paylaşan ebeveynlerin çocuklarında da okuma arzusunu geliştireceğini fakat günümüzde ebeveynlerin bu konuda giderek daha az rol model olduklarını ve birlikte okumaya fazla zaman ayırmadıkları vurgulanmışlardır. Benzer şekilde; ev ortamlarının çocukların okuma performanslarına etkisini inceleyen boylamsal bir araştırmada da (V. J. Molfese, Modglin & D. L. Molfese, 2003) evde gerçekleştirilen etkinliklerin niteliğinin, çocukların zihinsel becerilerini hem entelektüel yönden, hem de okuma becerisi yönünden etkilediği tespit ederek konuya vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla ilgili algıları *bireysel* olarak da incelenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden E5 dışında, tüm sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin olumlu algı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. E5'in ise, okuma yazmaya hazırlık sürecinde evde harf çalışmaları yaptırdığı (harflerin okunması ve yazılması) ve harf öğretimini okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında değerlendirdiği, bu durumda; ilkokulda yapılması gereken harf öğretimini okul öncesi dönemde evde yaparak konuyla ilgili olumsuz algı geliştirdiği tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Erdoğan (2016), ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla okuma yazmaya yönelik olarak yapılabilecek etkinliklerin okuma yazma öğretimi olmadığını, bu dönemde çocuğun okuma-yazma için farkındalık kazanması için hazırlık etkinlikleri olması gerektiğine yönelik bilgi verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin hiçbirinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının desteklenmesinin ebeveynlerin görevi olmadığını, bu ebeveynlerin sadece öğretmenlerin görevi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik

düzeyden E3 ve orta sosyo-ekonomik düzeyden E9 ise, diğer ebeveynlerden farklı olarak okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuklarını desteklemesi gereken kişilerin hem öğretmen hem aile olduğuna yönelik olumlu algı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkokulda gerçekleştirilen okuma yazma öğrenimine yansımalarıyla ilgili algıları da *bireysel* olarak incelenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden E5 ve orta sosyo-ekonomik düzeyden E9 ve E10 dışında, tüm sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma sürecine yansımalarına ilişkin olumlu algı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeyden E5'in okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazmayı öğrenmede doğrudan etkili olmadığını, sadece ödev bilinci kazandırdığını düşündüğü tespit edilmiştir. Buna paralel olarak, orta sosyo-ekonomik düzeyden iki ebeveynin (E9 ve E10) birinci sınıfa başlamadan önce yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okumayı öğrenme sürecine yansımadağını ancak yazmayı öğrenme sürecine yansıdığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ebeveynler anaokulunda yapılan etkinliklerin çocuklarının küçük kas becerilerini geliştirdiğini ancak etkinliklerin okuma ile ilgili olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Üst sosyo-ekonomik düzeyden ebeveynlerin hiçbirinin, okuma yazma öğreniminin desteklenmesinin ebeveynlerin görevi olmadığını, bu ebeveynlerin sadece öğretmenlerin görevi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden E3 ve orta sosyo-ekonomik düzeyden E10 ise, okuma yazma öğrenme sürecinde çocuklarını desteklemesi gereken kişilerin hem öğretmen hem aile olduğuna yönelik olumlu algı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunu da çocuğun her türlü destekçisinin ailesi olmasına, öğretmen desteğinin çocuğun okula ilgisini artırdığını ve bu süreçte tek bir aile bireyinin gereken desteği sunmakta yetersiz kalacağına ve çocuğun okulda öğrendiklerini evde ailesi tarafından desteklenerek devam etmesine bağlayarak okul-öğretmen-veli işbirliğinden söz etmişlerdir.

Ebeveynlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili algılarına ilişkin boylamsal araştırmanın sonuçlarına *genel* olarak bakıldığında; orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynler teknolojinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılabileceğini vurgularken, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerin ise, bu konuya değinmedikleri görülmektedir. Bu durumun belirleyici etkenlerinden biri; alt sosyo-düzeyden gelen ailelerin teknolojiye yeterli düzeyde ulaşamamaları ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynlerin ise teknolojinin olumsuz etkilerinin farkında olmaları nedeniyle teknolojiyi çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ele almamaları olabilir. Yazıcı ve Gençler (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise 36-72 aylık çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimin ebeveynlerinin gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ve %86,7'sinin evinde akıllı telefon, tablet ve bilgisayar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, tüm sosyo-ekonomik düzeylerden ebeveynlerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık sürecini desteklemek için internetten eğitimle ilgili sayfaları takip etme, eğitici oyunlar indirme, bilgisayar programlarından yararlanma amacıyla teknolojiyen yararlandıkları görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ebeveynler, ayrıca, çocuklarının okuma yazmaya hazırlık sürecini desteklemek amacıyla teknoloji yoluyla dünyadaki yaklaşımları da takip edip etkinlikler uyguladıkları görülmektedir. Benzer biçimde; Cömert ve Güven (2016)'in araştırmalarında da çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türleri incelenmiş, çocukların en çok zihinsel beceri gerektiren eğitici oyunları oynadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda; Kaşıkçı, Çağıltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan (2014) tarafından yapılan çalışmada da, çocuklar interneti en fazla eğitimsel kaynak olarak kullandıkları ortaya koyulmuştur.

5. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ailelere ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Bireysel farklılıklar dikkate alınarak tüm sosyo-ekonomik düzeylerden gelen ailelerin çocuklarına evlerinde zengin materyaller sunulmalı, farklı duyularına hitap eden çalışmalar yapılmalı ve çocukların algılarını artırarak çocukların okuma yazmaya hazırlık gelişimlerini destekleyecek gerekli donanıma sahip ortamlar hazırlanmalıdır.

- Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla okuma yazmaya hazırlık amacıyla yapılabilecekleri etkinliklerin çocukların okuma yazmaya yönelik farkındalık kazanmalarında önemli olduğuna yönelik seminerler verilmesi gerekmektedir.

- Öğretmenler ebeveynleri evde yapılabilecek okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını kapsamında desteklemek amacıyla ev ziyaretleri düzenleyebilir.

- Okuma yazmaya hazırlık süreci ve okuma yazma öğrenimi sırasında yaşadıkları süreçle ilgili olarak çocuklar ile görüşmelerin yapıldığı araştırmalar yapılabilir.

- Okuma yazmaya hazırlık ve okuma yazma öğrenimi süreçleriyle ilgili olarak ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin birlikte yer aldığı çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırma kapsamında veriler ebeveynlerin görüşlerine dayanılarak elde edilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ev ortamında yapılan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapılarak gözlemler elde edilebilir.

- Evde okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarınıyla desteklenen ve desteklenmeyen çocukların okuma yazma öğrenimindeki farklılıklarını ortaya koymak için karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AHIÖĞLU, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ATABEY, D., Ömeroğlu, E. ve Damar, M. (2009). Altı yaş çocuklarının Türkçe dil etkinliklerinde dil kazanımları ile anne baba işlevleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, doğum sırası, okula devam süresi gibi değişkenlere göre incelenmesi, *Birinci Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Tam Metin Bildirileri Kitabı, Çanakkale.
- AVCI, K. (2015). *Okul öncesi eğitimi alan 48-66 aylık çocukların matematik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- BAYDIK, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 77-89.
- BAYRAKTAR, V. ve Temel, F. (2015). *Yazı farkındalığı becerileri*. F. Temel, (Ed.), Dil ve erken okuryazarlık becerileri. Ankara: Hedef Yayıncılık
- BENNER, M. S. (2002). *Family literacy in Tennessee: A design for the future*. Knoxville, TN: University of Tennessee Publications.
- BIYIK, M. ve Erdoğan, T. (2016). *Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları*. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal, (Ed.), İlk okuma yazma öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BOLAT, E. Y. ve Dal, S. (2017). Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(2), 42-62.
- BRACKEN, S.S. & Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education & Development*, 19 (1), 45-67.
- BRUCE, T. (2012). *Early childhood education*. UK: Hachette.
- BUS, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- COX, B. E., Shanahan, T., & Sulzby, E. (1990). Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 47-65.
- CÖMERT, S., & Güven, G. Children's computer usage frequencies, computer usage aims and investigation of the game types preferred in the computer. *Uluslararası Yönetim Eğitim ve Ekonomik Perspektifler Dergisi*, 4(1), 31-37.
- ÇELİKÖZ, N. (2018). İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 223-234.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okuma Yazma Öğrenimine Yansımalarına İlişkin...

- ÇETİN, Ö. Ş., Gülhan, M., & Katrancı, M. (2018). A study on the effect of pre-school education on early literacy skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 201-221.
- DENİZ, Z., Türe, E., Uysal, A., & Akar, T. K. (2015). Determining socio-economic status variables through cluster analysis. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117.
- ERDOĞAN, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- ERKAN, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- EVANS, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 54(2), 65.
- FAGAN, W.T. (2001). *Transfer of learning in parent-focussed family literacy programs*. St. John's: Memorial University, Faculty of Education.
- GARCES, E., Thomas, D., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of Head Start. *American Economic Review*, 92(4), 999-1012.
- GÜNEŞ, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- HEMMEREDTS, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101.
- HOOD, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
- İNAL KIZILTEPE, G., Can Yaşar, M., & Uyanık Aktulun, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 612-629.
- KARATAY, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- KARGIN, T., Güldenöğlü, B., ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- KAŞIKÇI, N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C., (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- KLEBANOV, P.K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. & McCormick, M.C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development*, 69, 1420-1436.

- KOÇYİĞİT, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- LESEMAN, P. P., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- LEVENTHAL, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337.
- LONIGAN, C. J., McDowell, K., & Phillips, B. M. (2004). *Assessment of children's pre-literacy skills*. In B. Wasik (Ed.), *Handbook on family literacy: Research and services* (pp. 525-550). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- MAVIŞ, F. Ö., Özel, Ö., & Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *International Journal of Social Science*, 28, 481-494.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı. 1 Eylül 2019 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden erişilmiştir.
- MOLFESE, V. J., Modglin, A. & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67.
- NERGİS, A. (2008). İlköğretim Birinci sınıf öğrencilerinin ön okuryazarlık davranışları ile ananelerinin okuryazarlığa olan ilgisi arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- NEUMAN, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research QUARTERLY*, 36(1), 8-26.
- PARPUCU, N. ve Dinç, B. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- PETERSON, J., Bruce, J., Patel, N. & Chamberlain, L. (2018). Parental attitudes, behaviors, and barriers to school readiness among parents of low-income latino children. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 15(2), 188-197.
- PURCELL-GATES, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- ROBERTS, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.

- SCARBOROUGH, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy, and programmes*, U.K: SAGE Publications.
- SCHLUTER, P. J., Audas, R., Kokaua, J., McNeill, B., Taylor, B., Milne, B., & Gillon, G. (2020). The efficacy of preschool developmental indicators as a screen for early primary school-based literacy interventions. *Child Development*, 91(1), 59-76.
- SMITH, C., Tracy, E., & Weber, L. (1998). *Motivating independent reading: The route to a lifetime of education*. (Unpublished master's thesis). Saint Xavier University, Chicago.
- SNOW, C. E. (2006). *What counts as literacy in early childhood?*. K. McCartney and D. Phillips (Eds.). Handbook of early childhood development. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- SNOW, C. E., Burns, S. M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- SUMMERS, S. (2020). *Head Start parents' perceptions of family literacy activities*. (Unpublished dissertation). Texas Woman's University Department of Human Development, Family Studies, and Counseling College of Professional Education, Texas, USA.
- ŞAHİN, F. (2015). Erken okuryazarlık gelişimini destekleyici unsurlar. F. Temel (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık becerileri*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- U.S. Department of Education. (2000). *Guide to improving parenting education in Even Start Family Literacy Programs*. Jessup, MD: U.S. Department of Education. Education Publications Center.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010). *Head Start impact study: Final report*. Washington, DC, ABD.
- ULUÇ, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- WASIK, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- WHITEHURST, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers, In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29), New York: The Guilford Press.
- YAZICI, E. ve Gençer, E. (2016). Okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2235-2252.
- YILDIZ, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1121-1142.

İLKOKUL DÖNEMİ ÇOCUKLARIN BABALARININ AİLE KATILIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Songül TÜMKAYA¹, Mustafa TÜRKMENOĞLU²

1 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sarçam/Adana, stumkaya@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0140-4640.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Pozantı Cumhuriyet İlkokulu, Pozantı/Adana, mturkm@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6709-0333.

Geliş Tarihi: 09.12.2019 Kabul Tarihi: 03.03.2020

Öz: Son yıllarda babalık kimliği ve babaların çocuk yetiştirme konusunda rol modeli olarak önemlerine ilişkin çalışma bulguları, babaların eğitim sürecine katılımı konusuna olan ilgiyi arttırmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı II. dönemde, ilkokulda (1-4. sınıf) öğrenim gören on iki öğrencinin babaları ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmış ve veriler "yarı yapılandırılmış görüşme formu" aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda babaların aile katılımına yönelik algılarının farklı olduğu, aile katılımı çalışmalarına ev ve okul temelli olarak katıldığı ancak katılım çalışmalarının yeterli görülmediği tespit edilmiştir. Ayrıca aile katılımı çalışmalarının baba, çocuk ve baba-çocuk ilişkisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu özellikle çocukların akademik başarılarının artmasında ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı çalışmaları, baba katılımı, ilkokul eğitimi.

THE OPINIONS OF FATHERS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ABOUT FAMILY PARTICIPATION

Abstract:

In recent years, findings of fatherhood identity and relation to research findings the importance of fathers as role models for child rearing have increased interest in the participation of fathers in the education process. The purpose of this study is to determine the opinions of fathers of the primary school children about family participation. The research was designed the phenomenological research design which is one of the qualitative research methods. The study was conducted with the fathers of twelve students studying in a primary school (grades 1-4) in the second semester of the 2018-2019 academic year. In the research, interview technique, one of the qualitative data collection methods, was used and the data was collected through "semi-structured interview form". Descriptive analysis method was used to analyze the collected data. As a result of the study, it was found that fathers' perceptions about family participation were different, they participated in family participation studies on a home and school basis, but participation studies were not considered sufficient. In addition, it was stated that family participation studies had positive effects on father, child and father-child relationship, especially on the increase of academic achievement and social-emotional development of children. The results obtained from the research are discussed in the related literature.

Keywords: Family involvement studies, father involvement, primary school education.

1. Giriş

Aile, çocuk ve okul kavramları eğitim-öğretimin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Aileler, eğitim-öğretim sürecinin temel öğelerinden biri olduğundan çocuklarının eğitim ve öğretim sürecine katılmalıdırlar (Kotaman, 2008). Okul-aile işbirliğinin en kaliteli şekilde gerçekleştirilebilmesi ve yararın en üst düzeyde sağlanabilmesi adına, aile katılım çalışmalarının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Aydoğan, 2010).

Aile katılımı, alan yazında değişik yönleriyle tanımlanmış olup Tezel-Şahin ve Ünver (2005) tarafından, ebeveynlerin çocukların her anlamda gelişim ve eğitimlerine fayda sağlayacağı düşünülen planlanmış etkinliklerin tümü şeklinde tanımlanmıştır. Fantuzzo, Davis ve Ginsburg'a (1995) göre aile katılımı, çocuğun hayatın her alanında bilişsel olarak gelişimini, okul yaşamındaki başarısını etkileyen veli tutumlarını içermektedir (Akt. Şad ve Gürbüzürk, 2013). Bu tanımların ortak noktası olarak aile

katılımı, anne-babanın çocuğunun eğitim-öğretim sürecine dâhil olması şeklinde ifade edilebilir.

Aile katılımı kavramının ana felsefesi, çocuğun gelişimine fayda sağlaması için aile hayatını güçlendirmektir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Bu açıdan bakıldığında aile katılımının amacı, aileye belirli alanlarda yeterlik kazandırılarak öğretmenlerle ebeveynler arasında işbirliği oluşturulup evde de çocuğun öğrenme sürecinin desteklenmesinin sağlanmasıdır (Epstein ve Sheldon, 2006). Bu yönüyle aile katılım çalışmaları çocuğun eğitim hayatının her alanındaki gelişiminin desteklenmesini amaçlamaktadır (Tezel-Şahin ve Özbey, 2009).

Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) aile katılımını üç şekilde incelemiş olup bunlar ev, okul ve okul-aile işbirliği temelli katılımlardır. Ev temelli katılımı, çocukların ev ortamlarının onların gelişimlerini destekleyecek şekilde aileler tarafından düzenlenmesi ve yapılan çalışmalarda ailelerin çocuklarına destek olmasıdır. Okul temelli katılımı, okulda yapılan faaliyetlere ebeveynlerin katılımı, okul-aile işbirliği temelli katılımı ise ebeveynlerin öğretmenle işbirliği içerisinde iletişimlerini gerçekleştirmeleri esastır.

Anne-baba katılımının sağlandığı araştırmalar, ebeveynlerin çocuğunun eğitimine katılmasının çocuğun başarısında ve gelişiminde payının fazla olduğunu göstermektedir (Arnold, Zeljo ve Doctoroff, 2008; akt. Akmeşe ve Kayhan, 2014). Aile katılımının en önemli yararlarından birisi, çocuklarda akademik başarının artışı yönündedir (Çağdaş vd., 2016). Okul başarısında ailenin katkısının incelendiği çalışmada Çelenk (2003), çocukların eğitiminde ailelerinden destek alanların okul hayatlarında başarısının daha yüksek olduğu, bunun da okul-aile arasındaki iletişim ve işbirliği sayesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fan ve Chen (2001) tarafından yapılan, anne-baba katılımı ve çocuğun akademik başarı ilişkisine bakılan yirmi beş araştırmayla yapılan meta-analiz çalışması sonucunda bu ilişkinin güçlü ve olumlu olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla anne-babanın, çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine katılmalarının onların akademik gelişimi açısından önemi açık bir şekilde görülmektedir.

Aile katılımı çocuğun akademik başarısına olumlu etkisi yanında çocuğun kendisini daha iyi tanumasında, benlik ve akademik benlik saygısını artırmada, çocuk-öğretmen-aile arasındaki paylaşımın gelişmesinde önemli görülmektedir. Ayrıca ailenin eğitime aktif olarak katılımı, ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmalarına, çocuklarının eğitimlerinde rollerinin ne kadar önemli olduğunun farkına varmalarına katkı sağlamaktadır (Özcan ve Aydoğan, 2014). Bunun dışında aile katılımı; öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesi, öğrencilerin okula devamlarının artması gibi eğitim-öğretimin pek çok alanında olumlu etkiler sağlamaktadır (Kotaman, 2008). Kısaca aile katılımı, çocuğun akademik başarısının yanında hem sosyal hem de duygusal becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle çocukların çok yönlü gelişimi açısından aile katılımının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Aile katılımının çocukların gelişimlerine olduğu gibi ebeveynlere de çeşitli yararları vardır. Aile katılımıyla çocuğun bir şeyleri başarabildiğini görmesi ebeveyni mutlu eder ve okula-öğretmene güven duyar. Çocuğunun hangi alanlarda, nasıl gelişim gösterdiğini bilerek onu motive edebilmesini sağlar. Aynı zamanda aileler arasında iletişim ve işbirliğini destekler, ailelerin okulda yapılan faaliyetlerde aktif rol almalarına kendi yeteneklerini uygulamalarına fırsat sağlar (Zembat ve Haktanır, 2005; Gürşimşek vd., 2007). Ayrıca yapılan çalışmalar sayesinde ailelerin çocuklara yaklaşımları olumlu anlamda gelişmektedir (Temel, 2001). Bu nedenle aile katılımı; çocuklar, anne-babalar, öğretmenler ve okullar için gerekli görülmektedir.

Aile katılımının eğitim sürecini olumlu yönde desteklediği yapılan çalışmalarla ortaya konmasına rağmen aile katılımını etkileyen unsurlar da bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde etkinliklerin yapıma zamanı, ebeveynlerin katılmasındaki sorunlar, okul yönetimi ve öğretmenin tutumu gibi nedenler aile katılımını etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Kotaman, 2008; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Lindberg, 2014; Sağlam ve Çalışkan, 2017). Anne-baba katılımının önündeki engellere bakıldığında hem aileler hem de eğitim kurumundan kaynaklı nedenlere rastlanılmaktadır. Pehlivan (1997) aile katılımını engelleyen durumların; velilerin kendi okul dönemlerinde karşılımlarına çıkan olumsuzluklar, ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunlar, okula ayrılan sürenin kısıtlı olması, eğitim seviyelerinin yeterli olmaması, ev-okul işbirliği ve iletişimindeki eksiklikler olduğunu belirtmiştir.

Anne ve baba rollerinin değişen yaşam şartlarına uyum sağlamasıyla birlikte çocuk üzerindeki sorumluluklarının paylaşımı da bu yönde değişmektedir. Kadının iş yaşamına aktif katılmasıyla çocuğun ihtiyaçlarında eş desteğine ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Bu da babanın geleneksel rollerinden sıyrılarak çocuğun eğitiminde ve gelişiminde üstlendiği rollerde değişiklik yapılmasına olan ihtiyacı artırmaktadır (Tezel-Şahin vd., 2017). Lamb'in (1975), babaların çocuk gelişimi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu, ancak babaların unutulmuş ebeveynler olduğunu belirtmesiyle, babalar fark edilir hale gelmiştir (Akt. Karabulut ve Şendil, 2018). Babalarla ilgili alan yazına bakıldığında, 1980'li yıllarda çocuk gelişiminde babaların nasıl etkisinin olduğu yönündeki araştırmaların fazlaştığı görülmektedir. Bunun nedeni, toplumun değişen yaşam şartlarına uyum sağlaması ve bu durumun babalık rolünde değişimi gerektirmesidir (Lamb, 1997; akt. Tezel-Şahin vd., 2017).

Çocuğun eğitiminde aile katılımı denildiğinde akla ilk gelen annenin katılımı olduğu düşünülse de babanın katılımı da bu süreçte hem çocuk için hem okul-ebeveyn işbirliği ve iletişimi için çok önemlidir. Babaların kültürel geçmişinden ve sosyoekonomik düzeyinden ziyade çocukların gelişimi adına erkek rol model olarak varlığı çok önemlidir (Şahin ve Demiriz, 2014).

Baba katılımıyla çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sayısı yetersiz olsa da bunların bulguları çocukların gelişiminde ve iletişiminde baba katılımının etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir (Kuzucu ve Özdemir, 2013; Kocayö-

rük, 2010; Şahin, 2006). Okul öncesi dönemden ergenliğe, babanın çocuğun gelişimine katkısı olduğu, baba katılımının sağlandığı durumlarda çocuğun daha dışa dönük, özgüvenli ve sorumluluk sahibi, olumlu benliğe ve olumlu aile ilişkilerine sahip olduğu ifade edilmektedir (Özyürek, Şalıcı, Mamiyev, Çekiç, Sağlam ve Nazlı, 2018). Babaların çocuklarıyla zaman geçirmelerinin, çocukların her alanda gelişimine katkısının olduğu ve babalarıyla daha çok etkinlik yapan çocukların diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güngörmüş, 1992; akt. Sımsıkı ve Şendil, 2014). Baba-çocuk etkileşimi çocuğun bilişsel, duygusal ve davranışsal alandaki gelişimini olumlu etkilemekle birlikte çocuğun suça karışmasını, madde kullanımını engellemesi yapılan çalışmalarının sonuçları arasındadır (Tezel-Şahin vd., 2017). Yapılan çalışmalara göre, baba katılımı çocukla baba yakınlaşmasını (Yazgan, 2000), baba ve çocuk ilişkisinin zenginliğini arttırmaktadır (Lamb, 2000; akt. Gürşimşek vd., 2007). Baba katılımındaki eksikliğin ise çocukların hayatında sorunlara yol açabileceği, çocuğun psikososyal gelişimini olumsuz olarak etkileyebileceği ifade edilmektedir (Zeybekoğlu, 2013; Tezel-Şahin vd., 2017). Bu açıdan bakıldığında çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından babanın ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Tezel-Şahin ve Özbek, 2009).

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yukarıda da belirtildiği gibi aile katılımı ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı bununla birlikte çalışmaların çoğunluğunun okul öncesi eğitiminde aile katılımıyla ilgili olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde aile katılımı ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Aile katılımı çalışmaları, ilkokulda da sıkça uygulanması gerekli olan etkinliklerdir. Bu nedenle aile katılımı çalışmaları ilkokul düzeyinde de yürütülmelidir. Dolayısıyla aile katılımının ilkokul eğitiminde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için babaların bu konudaki görüş ve önerilerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda elde edilen verilerin ilkokul düzeyinde daha sık ve etkili bir aile katılımı çalışmalarının sağlanması yönünde alan yazına katkı getirmesi beklenmektedir.

Son yıllarda baba katılımının önemli bir araştırma konusu haline gelmesine rağmen, babalara yönelik çalışmaların yeterli olmadığı ve hala verilerin sınırlı olduğu önemle dile getirilmektedir (Beyazıt ve Mağden, 2015; Sımsıkı ve Şendil, 2014; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000). Bu araştırmanın tam da alan yazındaki bu ihtiyaçtan kaynaklandığı söylenebilir. Geçmişe kıyasla günümüz koşullarında babaların, çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımının uygun olduğu da düşünüldüğünden, babaların aile katılımına yönelik görüşlerini belirlemek üzerinde durulması gereken önemli bir olgudur. Tüm bu nedenler ışığında bu çalışmada, ilkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul eğitiminde babalar "aile katılımı" ifadesinden ne anlamaktadır?
2. İlkokulda uygulanan aile katılımı çalışmaları nelerdir?

3. İlkokulda uygulanan aile katılımı çalışmalarına babaların katılımı nasıldır?
4. İlkokulda babaların evde ve okulda aile katılımı çalışmaları nelerdir?
5. İlkokulda babaların aile katılımı çalışmalarını engelleyen unsurlar nelerdir?
6. İlkokulda aile katılımı çalışmalarının baba, çocuk ve baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi nelerdir?
7. İlkokulda aile katılımı çalışmalarında anne ve baba katılımı arasında fark nelerdir?
8. Babalara göre, ilkokulda aile katılımı çalışmalarının verimli olabilmesi için yapılması gerekenler nelerdir?
9. Babaların ilkokulda aile katılım çalışmaları konusunda öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

İlkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma desenine göre tasarlanmıştır.

Nitel araştırmalar, çalışmacılara birinci elden verilere ulaşma olanağı verir. Olguların ve durumların ayrıntılı olarak kavranmasını sağlayacak ayrıntılı betimlemeler yapılmasını, analiz ve sentezle elde edilen veriler kullanılarak ikna edici genellemeler yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nitel araştırmanın bir alt türü olan olgubilim deseni farkında olunan fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Katılımcılara bütünüyle yabancı olmayan ancak tam anlamının kavranamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı II. dönemde Adana ili-ne bağlı, Pozantı ilçesindeki bir merkez ilkokulda öğrenim gören on iki öğrencinin babalarından oluşmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin veri kaynağına sahip olduğu düşünülen durumların ayrıntılı olarak çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örneklemedeki esas yaklaşım ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada ifade edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacılar tarafından oluşturulabildiği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda, her

sınıf düzeyinden farklı yaş, öğrenim durumu, meslek ve aylık gelire sahip, çalışmaya katılıma gönüllü üçer baba olmak üzere 12 baba çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu ölçütlere göre belirlenen çalışma grubuna ait detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

| Kodlar | Yaş | Mesleği | Öğrenim durumu | Aylık gelir (TL) | Ailedeki kişi sayısı | Çocuk sayısı | Çocuğun sınıfı | Çocuğun cinsiyeti |
|--------|-----|-------------|----------------|------------------|----------------------|--------------|----------------------|-------------------|
| B1 | 36 | İşçi | Lise | 2400 | 4 | 2 | 4. sınıf 1. sınıf | K E |
| B2 | 39 | Okul müdürü | Lisans | 9000 | 4 | 2 | 3. sınıf | E |
| B3 | 39 | İmam-hatip | Önlisans | 4000 | 5 | 3 | 1. sınıf | E |
| B4 | 32 | İşçi | Lise | 2500 | 5 | 3 | 3. sınıf | K |
| B5 | 42 | Esnaf | İlkokul | 1500 | 5 | 3 | 1. sınıf | E |
| B6 | 41 | İşçi | Lise | 3000 | 5 | 3 | 2. sınıf | E |
| B7 | 42 | Esnaf | Önlisans | 5000 | 5 | 3 | 2. sınıf | E |
| B8 | 38 | Öğretmen | Lisans | 5500 | 4 | 2 | 2. sınıf | E |
| B9 | 34 | İşçi | Lise | 5000 | 7 | 3 | 4. sınıf 3. sınıf | K K |
| B10 | 31 | İşçi | Lise | 3000 | 4 | 2 | 1. sınıf | K |
| B11 | 46 | İşçi | İlkokul | 2020 | 5 | 3 | 3. sınıf | K |
| B12 | 36 | İşçi | Ortaokul | 2020 | 4 | 2 | 4. sınıf 3. sınıf | K E |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların yaşları 31-46 arasında değişmektedir. Katılımcıların 7’si işçi, 2’si esnaf, 1’i öğretmen, 1’i imam-hatip ve 1’i okul müdürüdür. Katılımcıların 2’si ilkokul, 1’i ortaokul, 5’i lise, 2’si önlisans, 2’si de lisans mezunudur. Katılımcıların ailedeki aylık geliri 1500-9000 arasında değişmektedir. Ailedeki kişi sayısı genelde 4-5 kişi arasında değişmektedir. Katılımcıların 5’inin 2 çocuğu, 7’sinin 3 çocuğu bulunmaktadır. Katılımcıların çocukları 6’sı kız, 6’sı da erkektir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Stewart ve Cash’a (1985) göre görüşme, “önceden belirlenmiş ve belirli bir amaç için yapılan soru sorma ve cevaplama yöntemine dayalı etkileşimli bir iletişim süreci” olarak ifade edilmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada verilerin toplanması için, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşü-

len bireyin kendini ifade etmesini, istenilen alanda ayrıntılı olarak veri toplanmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili alan yazın taranmış, çalışmanın amaçları doğrultusunda kapalı ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu “demografik bilgiler” ve “katılımcıların aile katılımına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorular” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. “Demografik bilgiler” kısmında beş soru, “katılımcıların aile katılımına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik sorular” kısmında ise on bir görüşme sorusu bulunmaktadır. “Demografik bilgiler” kısmı babaların yaşı, mesleği, öğrenim durumu, aylık geliri, çocuğunun sınıfı ve cinsiyeti vb. soruları kapsamaktadır. Görüşme formunda; babaların “aile katılımı” ifadesinden ne anladıklarına, ilkökul eğitim kurumlarında ne tür aile katılım çalışmaları yapıldığına, babaların aile katılım çalışmalarına nerede, nasıl, ne düzeyde katıldıklarına, babaların aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerine, aile katılımının baba-çocuk üzerindeki etkilerine, aile katılımının verimli olabilmesi için yapılması gerekenlere, babaların aile katılımı konusunda öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentilerine yönelik sorular yer almıştır. Görüşme formu, iki alan uzmanına sunulmuş ve amaca uygunluk, anlaşılabilirlik, dil ve yapı bakımından değerlendirilmeleri istenmiştir. Uzman görüşü sonrası, sorulardaki yazım hataları ve bazı anlam bozuklukları düzeltilmiş, biçimsel olarak gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Araştırmaya katılan babalarla, gönüllülük esasına dayalı olarak onların müsait olduğu bir zaman diliminde iş yerlerinde veya okulda birebir yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın amacı açıklandıktan sonra sorular sorulmuş, gerektiğinde alternatif sorularla verilen cevabın açıklanması istenmiştir. Görüşmeler not tutularak ve ses kaydı yapılarak kaydedilmiştir. Her görüşme, yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Ses kayıtları, analizinin yapılabilmesi için yazılı doküman haline getirilerek bilgisayara aktarılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada betimleyici fenomenolojik yaklaşım benimsendiği için elde edilen veriler betimsel analiz ile daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin nedeni katılımcı sayısının ve konuyla ilgili çalışmaların az olmasıdır. Bu nedenle katılımcıların tüm görüş ve deneyimleri başlıklar altında toplanarak olduğu gibi aktarılmıştır. Betimsel analiz süreci; çerçeve oluşturma, tematik olarak verilerin işlenmesi, bulguları tanımlama ve yorumlama aşamaları olmak üzere dört aşamada gerçekleşmiştir (Şahin, 2013). Betimsel analizin amacı, elde edilen verileri düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu analiz yönteminde, görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz öncesinde babalar B1, B2, B3...B12 biçiminde kodlanmıştır. Bu kodlar, araştırmanın raporlaştırılması kısmında doğrudan alıntılar yapılırken de kullanılmış, katılımcıların dikkat çekici ifadelerinden bazılarına değişiklik yapılmadan yer verilmiştir.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği-Güvenirliliği ve Etik Konular

Çalışmada, geçerlik ve güvenilirlik sağlanmak amacıyla birden çok yöntem kullanılmıştır. İlk olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması için alan yazın incelenmesi yapılmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının geri bildirimine göre yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son hali verilmiştir. Ses kaydından elde edilen veriler yazıya geçirildikten sonra katılımcıların teyit etmesi için yeniden kendileri ile paylaşılmıştır. Ayrıca toplanan veriler ile uzun süre meşgul olunmuş, ayrıntılı betimlemeler yapılmış, katılımcı ifadeleri değiştirilmeden kullanılmış, notların ve ses kayıtlarının kontrolü gibi yöntemler kullanılmıştır. Bununla beraber, araştırma etiği ilkeleri açısından, çalışma grubunun belirlenmesinde yansız davranılmış, tüm babalara araştırmanın amacından ve içeriğinden bahsedilmiş, veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmış, gerçek isim ve kimlik bilgileri kullanılmamıştır. Bu etik ilkeler doğrultusunda babaların gerçek isimlerine yerine kod isimler kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Görüşmelerden elde edilen veriler temalar altında toplanarak yorumlanmıştır. Tema 1 “İlkokulda Aile Katılımı Kavramı”, Tema 2 “İlkokulda Uygulanan Aile Katılımı Çalışmaları”, Tema 3 “İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarına Babaların Katılımları”, Tema 4 “İlkokulda Babaların Evde ve Okulda Aile Katılımı Çalışmaları”, Tema 5 “İlkokulda Babaların Aile Katılımı Çalışmalarını Engelleyen Unsurlar”, Tema 6 “İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarının Baba, Çocuk ve Baba-Çocuk İlişkisi Üzerinde Etkisi”, Tema 7 “İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarında Anne ve Baba Katılımı Arasındaki Fark”, Tema 8 “İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarının Verimli Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler” ve Tema 9 “İlkokulda Babaların Aile Katılımı Çalışmaları Konusunda Öğretmenlerden ve Yöneticilerden Beklentileri” olarak ele alınmıştır. Bu temalar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Tema 1: İlkokulda Aile Katılımı Kavramı

Bu tema başlığı altında babalara “Size göre aile katılımı ne anlama gelmektedir?” sorusu sorulmuştur. Sorulan soruyu babaların çoğu (9/12) “çocuğun gelişimine ve eğitimine destek olmaktır”, “çocukla etkinlik yapmaktır”, “çocukla birebir ilgilenmektir”, “çocuğu geleceğe, hayata hazırlamaktır” şeklinde tanımlamıştır. Babaların bununla ilgili tanımlarından bazıları şöyledir:

“Özellikle çocukla erken yaştan bu yana, çocukluk döneminden bu yana, onunla bir arkadaş gibi olabilmek yani oyun oynamak veya onun seviyesine inebilmek; yeri geldiğinde bir yaşattım gibi duygularını anlamak; oyunlar oynamak basit düzeyde de olsa ileriki eğitim dönemi ile ilgili bir şeyler vermek. Tabii bu bilgi düzeyinde değil de onu daha çok öğrenmeye teşvik edici şeylerle altyapı oluşturmak, eğitimlerine katkıda bulunmak.” (B2)

İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

“Çocuklarımızı hayata hazırlamak için elimizden gelen desteği onlarla birlikte gerçekleştirmek. Yani gelişimleri için becerileri için elimizden geleni yapıyoruz.” (B4)

Bazı babaların (3/12) aile katılımı kavramına ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı, aile katılımını farklı bir şekilde yorumladığı görülmektedir. Babaların bununla ilgili tanımlarından bazıları şöyledir:

“Aile katılımı her şey demek beraber yemek yeme, eğlenmek, gülmek, üzülme.” (B1)

“Aile katılımı: aileye bakmak, gelir gideri tespit etmek, yardımcı olmak, aileni bakmak.”(B5)

Tema 2: İlkokulda Uygulanan Aile Katılımı Çalışmaları

Bu tema başlığı altında babalara “Çocuğunuzun devam ettiği ilkökul eğitim kurumunda aile katılımı konusunda ne tür çalışmalar düzenleniyor?” sorusu sorulmuştur. Babaların ifadesiyle ilkökulda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okulda Uygulanan Aile Katılımı Çalışmaları*

| Aile Katılımı Çalışmaları | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------------------|-------------|-----------|
| Veli toplantıları | 5 | 41,66 |
| Kermes | 4 | 33,33 |
| Piknik | 3 | 25,00 |
| Okul-aile birliği toplantıları | 2 | 16,66 |
| Kutlama ve gösteriler | 5 | 41,66 |
| Sınıf içi etkinlikler | 3 | 25,00 |
| Öğretmenle bireysel görüşme | 3 | 25,00 |
| Ev ziyaretleri | 1 | 8,33 |

* Birden fazla yanıt verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, aile katılımı çalışmaları konusunda en fazla gerçekleşen etkinliklerin sırasıyla veli toplantıları (5), kutlama ve gösteriler (5), kermes (4), piknik (3), öğretmenle bireysel görüşme (3) ve sınıf içi etkinlikleri (3) olduğu belirtilmiştir. En az gerçekleşen aile katılım çalışmalarının ise okul-aile birliği toplantıları (2) ve ev ziyaretleri (1) olduğu tespit edilmiştir. Babaların bu konuyla ilgili ifadeleri şunlardır:

“Kermes yapılıyor, okul aile birliği toplantıları, öğretmenlerin aile ziyaretleri, aileler birbiriyle ziyaret yapıyor, kaynaşıyor, eğlenceler düzenleniyor piknik türü falan, gezi yapılıyor.” (B1)

“Aile katılımı konusunda geziler oluyor, çocuklarla birlikte geziler oluyor. Piknik düzenleniyor. Haftada bir sınıfta beslenme saati düzenleniyor. Haftada bir aile hazırlık yapıyor ve geliyor. Etkinliklerimiz oluyor okulda milli bayram kutlamaları gibi.” (B4)

“Öğretmenimiz ayda bir toplantı yapıyor, veli toplantıları. Günlük kahvaltı düzenlemesi yapılıyor. Her aile günlük kekler, poğaçalar, börekler yapıyor. 2-3 haftaya bir sıra geliyor. Çocukların kantinden değil de daha sağlıklı beslenmesi için çalışma yapılıyor ailelerle. WhatsApp üzerinden bir grup var. Facebook üzerinden yapılan etkinlikler takip ediliyor. Gezi etkinlikleri yapılıyor. Kitap okuma etkinlikleri yapılıyor. Belirli gün ve haftalarda mutlaka öğrencilere görev veriliyor. Veliler anlık öğretmenlerle veya okul idarecileri ile görüşebiliyor.”(B8)

Tema 3: İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarına Babaların Katılımları

Bu tema başlığı altında babalara; aile katılımı çalışmalarına nerede, nasıl ve ne düzeyde katıldıkları ile ilgili sorular sorulmuştur. Babaların büyük bir çoğunluğu (10/12) ilkokulda uygulanan aile katılımı çalışmalarına katıldıklarını bildirmişlerdir. Hangi çalışmalar açısından katılım gösterdikleri ve neler yaptıkları sorulduğunda babaların genelde veli toplantılarına katılma, ev ödevlerine yardımcı olma, çocuğun öğretmenleriyle birebir görüşme, etkinliklere ve gösterilere katılma, çocukla iletişim şeklinde aile katılımı çalışmalarında yer aldıkları ifade edilmiştir. Babaların bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

“Tabii çocuğumuz önemli olduğu için onunla ilgili öğretmeni ile özel görüşmeleri yapıyoruz. Bilgileri alıyoruz, toplantılar oluyor toplantılarına katılmaya çalışıyorum veya eşim katılıyor. Bireysel olarak durumunu soruyoruz. Onun yanında okul nasıl geçti gibi soruyoruz vakit bulursak bizim de ihmal ettiğimiz durumlar olmuyor değil aslında. Dersle alakalı veya dışarıda arkadaşlarıyla birlikte sosyal çevresinde yaşadığı konular üzerinde konuşuyoruz.”(B2)

“Hem ben hem de eşim katılıyor, birlikte katılıyor. Sınıfımızın ihtiyaçları, kitap ihtiyacı sayabiliriz, bilişim ihtiyacı da sayabiliriz etkinlik ihtiyacı da sayabiliriz hepsinde katılma oranımız yüzde yüze yakın. Evde ödevlerini kontrol ediyoruz, kitap okuyoruz hep birlikte.” (B8)

Babaların aile katılımı çalışmalarına hangi ortamlarda katıldıklarına bakıldığında genelde evde ve okulda katılım gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna ilişkin babaların ifadeleri şunlardır:

“Ben daha çok evde baş başa iken katılmaya çalışıyorum. Okulda annesi çalıştığı için, bulunduğu için, daha yakın olduğu için o katılıyor. Bir oyun olabiliyor geleneksel tarzda mangala olabilir. Eğitici başka bir oyun olabilir. Birlikte vakit geçirmek, kaliteli zaman geçirmek olarak tabir ettiğimiz ilişkiler olabiliyor.” (B2)

İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

“Millî bayramlarda yapılan programlar için öğretmenimiz özellikle bir şey verirse özellikle tiyatro gibi şiir gibi onu vaktinde saatinde yapıyoruz. Çalışmaları genelde evde yapıyoruz taşınmalı olduğumuz için. Okulda özel prova ya da program olursa hususi kalkıp geliyoruz.”(B3)

“Evde gerçekleştiriyoruz. Okulda da katılıyoruz. Mesleğimden dolayı okulumuz yakın olduğu için özellikle ben bir adım uzaktıyım. Her an geliyorum, gidiyorum. Bir şey eksikse yapılacak bir şey varsa hemen yapılmasını sağlıyorum. Kısaca evde, okulda aile katılım çalışması yapıyoruz.” (B8)

Babaların aile katılımı çalışmalarına ne sıklıkla katıldıkları incelendiğinde çoğu babanın aile katılımı çalışmalarına yeterli düzeyde katılmadığı görülmektedir. Buna yönelik babaların ifadeleri şöyledir:

“Ara ara ilgileniyorum.” (B1)

“Zamanı yok aslında. Vakit buldukça zaman zaman bir program yapmıyoruz maalesef.”(B2)

“Ayda 3 defa okula geliyorum, ara sıra katılıyorum.” (B4)

“Nadiren katılıyorum.” (B12)

Tema 4: İlkokulda Babaların Evde ve Okulda Aile Katılımı Çalışmaları

Bu tema başlığı altında babalara “Çocuğunuzun eğitimine, evde ne şekilde katılıyorsunuz? Çocuğunuzun eğitimine, okulda ne şekilde katılıyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Babaların hepsi (12/12) ev temelli aile katılımı çalışmalarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Babalar, çocuklarının eğitimine evde; ödevlerine yardımcı olarak, bilmediği konuları ve soruları açıklayarak, kitap okuyarak, boş zamanlarında etkinlik (oyun, gezme vb.) yaparak, çocuğa model olarak/rehberlik yaparak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik ifadeler şunlardır:

“Ders yaparken yardımcı olmaya çalışıyorum, sessiz bir ortam sağlamaya çalışıyorum.” (B1)

“Ev ödevlerini beraber yapıyoruz. Bilmediği konuları tekrar geçiyoruz, tekrar anlatıyoruz, yardım ediyoruz, kitap okuyoruz.” (B6)

“Ödev saati belirliyoruz, başlama ve bitiş saatlerimiz var. Kitap okuma saatlerimiz var. Saatli ve düzenli gidiyoruz. Ödev takibini her gün yapıyoruz, her gün bir kitap okuyoruz.” (B8)

Babaların çoğu (9/12) okul temelli aile katılımı çalışmalarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Babalar, çocuklarının eğitimine okulda; veli toplantılarına katılarak (5), çocuğun öğretmeniyle bireysel görüşmeler yaparak (5), okul etkinliklerine (kutlama, gösteri vb.) katılarak (3), okul ziyaretleri yaparak (2), kermes (2), piknik, gezi ve sınıf içi etkinliklere (1) katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili babaların ifadeleri şöyledir:

“Kermesler, okullarına ulaşımını sağlıyorum. Piknik olsun, gezi olsun elinden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum.” (B1)

“Okulda veli toplantıları olursa veli toplantılarına geliyoruz. Okul etkinlikleri olursa okul etkinliklerine geliyoruz. Öğretmenleri ile birebir görüşme yapıyoruz, bilgi alıyoruz, durumunu öğreniyoruz. Başka ne yapmamız gerekiyor nasıl davranmamız gerekiyor onları görüşüyoruz.” (B6)

“Okulda öğleden sonra etkinlik derslerinde beraber etkinlik yapıyoruz. Etkinlikleri okula taşıyoruz. Veli toplantılarına katılıyoruz. Öğretmenimizle sürekli irtibat halindeyim, bireysel görüşmeler var. Mesleğimden dolayı sınıfta ebru çalışması yaptık, yardımcı oluyoruz.” (B8)

Tema 5: İlkokulda Babaların Aile Katılımı Çalışmalarını Engelleyen Unsurlar

Bu tema başlığı altında babalara “Sizce, çocuğunuzun eğitimine evdeki ve okuldaki katılımınız yeterli midir? Yetersizdir diyenler için; Sizce, evdeki ve okuldaki katılımınızı engelleyen etmenler nelerdir?” soruları sorulmuştur. Sorulan soruya göre sadece üç baba evdeki katılımı yeterli bulmuştur. Bunun dışındaki dokuz baba çocuğunun eğitimine evdeki katılımını yeterli bulmamış ve evdeki katılımı engelleyen etmenlerin olduğunu ifade etmişlerdir: Babalar; çalışma hayatının yoğunluğu/iş yükü (4), zaman yetersizliği (4), yorgunluk/stres (3), pedagojik bilgi eksikliği (1), ailede diğer çocukların olması (1), annenin evdeki katılımı (1) ve çocuğun ilgisizliği (1) etmenlerinin katılımlarını engellediğini belirtmişlerdir. Buna yönelik babaların ifadeleri şöyledir:

“Çalışma saatleri uzun olduğu için fazla zaman ayıramıyorum. Bir de zaten işte yeterince yoruluyorum.” (B1)

“Çalışma ortamı. 8-5 çalışıyoruz. Başka bir çocuğun olması evde, küçük bir yaşta çocuğun olması. Bunlar engelleyici unsur olabiliyor.” (B2)

“Annesi yeteri kadar ders çalıştırıyor, katılıyor. Ben de gelip yüklenmek istemiyorum, çocuğun kafasını karıştırmak istemiyorum. İlgilenen olduğu için çocuğu sıklıkla istemiyorum.” (B10)

“Yeni neslin eğitim durumu ile bizim önceki neslin eğitim durumu farklı, eğitimimiz yeterli gelmiyor ve biz ona yetişemiyoruz.” (B11)

Babalara çocuklarının eğitimine okuldaki katılımlarının yeterli olup olmadığı sorulduğunda beş baba okuldaki katılımı yeterli bulmuştur. Bunun dışındaki yedi baba çocuğunun eğitimine okuldaki katılımı yeterli bulmamış ve okuldaki katılımı engelleyen etmenlerin olduğunu ifade etmişlerdir: Babalar; çalışma hayatının yoğunluğu/iş yükü (5), iş saatleri ile okul saatlerinin uyuşmaması (3), annenin okuldaki katılımı (2), zaman yetersizliği etmenlerinin katılımlarını engellediğini belirtmişlerdir. Buna yönelik babaların ifadeleri şöyledir:

İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

“Sürekli okula gelip gidemiyoruz işten dolayı. Ben gece çalıştığım için gündüz gelemiyorum, zamanım ters geliyor.” (B5)

“Gündelik işler ve zaman problemi. Esnaf olduğumuz için zamanımız yetmiyor, öğrencinin okuldaki programına veya toplantıya katılamıyoruz bundan dolayı.” (B7)

“Annesi katıldığı için. Bir de bir gün toplantıya geldim. Hep bayanlar bir erkek benim. Tuhafıma gitti, sıkıldım. O yüzden de katılışım gelmiyor.” (B12)

Tema 6: İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarının Baba, Çocuk ve Baba-Çocuk İlişkisi Üzerinde Etkisi

Bu tema başlığı altında babalara “Aile katılımı etkinlikleri siz ve çocuğunuz arasındaki ilişkiyi etkiliyor mu? Nasıl?” soruları sorulmuştur. Aile katılımı çalışmalarının babalar üzerinde olumlu etkisi olduğu (10/12), çocuğunun mutlu olmasının kendilerini de mutlu ettiği, babalık rolünü yerine getirmenin kendilerine huzur ve haz verdiği, yeni insanlarla tanışıldığı ve sosyalleşildiği ifade edilmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan babalar çocuğunun eğitimine katılımının kendilerinin de öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Buna yönelik ifadeler şöyledir:

“Çocuğumla ilgilenmenin bana verdiği bir haz, onu bir tarafa bırakmadığım ve onunla ilgili bir meşakkat içine girdiğimde mutlu oluyorum açıkçası. Bunun hazzını duyuyorum.” (B2)

“Ben çok mutlu oluyorum geldiğimiz zaman. Çocuk da çok seviyor ki zaten sık sık geliyorum. Diğer çocuklar bile beni tanımaya başladı.” (B3)

“Yeni insanlarla tanışıyorum. Geçmişti tazeliyorum. Hocalarla tanışıyorum, etkinliklere giriyorum.” (B5)

Aile katılımı çalışmalarının çocuklar üzerinde olumlu etkisini belirten babalar (12/12); çocukların, katılımdan dolayı mutlu olduklarını, aileye bağlılıklarının arttığını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, özgüvenlerinin arttığını, görev ve sorumluluk bilincinin geliştiğini, motivasyonlarının arttığını, kendilerini yalnız hissetmediklerini, ailesinin kendilerine ilgi gösterdiği ve destek verdiği algısının oluştuğunu, akademik başarılarının arttığını, iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Aksi halde aile katılımının gerçekleşmediği durumlarda ise çocukların, kötü alışkanlıklara (teknoloji bağımlılığı gibi) yöneldiğini ve kendini yalnız hissettiği algısının oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlara yönelik babaların görüşleri şöyledir:

“İlgilenilmediği zaman zaten çocuk dikkatini başka noktaya çekiyor. Bir tablet olabilir, Telefon olabilir, televizyon. Yani bir kopukluk olduğu hissediliyor. İlgi olduğu zaman daha bir bağlı oluyor. Kendini daha iyi ifade ediyor. Kendini daha yakın hissedince olumlu katkılar sunduğunu söyleyebilirim. Aile olduğunu hissediyor, görev ve sorumlulukları daha iyi öğreniyor.” (B2)

“Aktif bir öğrenci oluyor. Kendine güveni geliyor. Okulun kapısından girdiğini görsün, gözlerinin içi gülüyor, mutlu oluyor.” (B4)

“Geleceği ile ilgili olduğunu bildiği için mutlu ve huzurlu oluyor. İyi yönde etkisi olur. Daha dışa açık olur. Bizim olduğumuz yer köy ortamı olduğu için arkadaş ortamına alışması. Daha doğrusu gözünün açılması diyeyim.” (B11)

Babaların çoğu (11/12) aile katılımı çalışmalarının baba ve çocuk arasındaki ilişkiyi olumlu anlamda etkilediğini bildirmiştir. Olumsuz etkilediğini bildiren baba, çocuğun okuldaki sorumluluklarının aksamaması için çocuğa fırsat verilmediğini bunun da çocuğu çok gerdiğini ve stres altına girdiğini bildirmiştir. Olumlu olarak ise aile katılımı çalışmaları sayesinde çocukların mutlu olduğu, kendini daha iyi ifade ettiği, çocuğun kendini değersiz hissetmediği, yalnızlık hissine kapılmadığını, özgüveninin geliştiği, derslerine daha iyi çalıştığı ve başarılı olduğu, okulu sevdiği, aileye aidiyet duygusu olduğu, aile bağlarını güçlendirdiği, aile içinde iletişimin arttığı, baba-çocuk arasındaki duygusal bağın güçlendiği, ebeveynlerine karşı sevgi, saygı ve güveninin arttığı, çocukta kendisiyle ilgilenildiği ve desteklendiği algısının oluştuğu, çocuğun sosyal hayatını etkilediği ve iletişimini güçlendirdiği aksi takdirde çocuğun kendini yalnız hissettiği, üzüldüğü, psikolojik etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Bunlara yönelik babaların ifadeleri şöyledir:

“Evet, olumlu yönde baba çocuk ilişkisi daha bir anlam ifade ediyor. İletişim oluyor. Çocuk kendini değersiz gibi hissetme durumuna düşmüyor. Aileye aidiyet duygusu oluşmuş oluyor, bir bağlılık oluyor.” (B2)

“Evet yani mutlaka diyalog olarak etkiliyor. Çocukla daha iyi diyalog kurmamızı sağlıyor, bir şeyler paylaşıyoruz beraber. Çocukla olan diyalogumuz daha çok artıyor. Çocuk her zaman yanında olduğumuzu hissediyor, çocuğa özgüven veriyor.” (B6)

“Kesinlikle etkiliyor okulda ve evde katılım olduğu sürece çocuk bize daha fazla güveniyor. Bizi daha çok seviyor bunu gözlerinden anlayabiliyoruz. Annem-babam benimle ilgileniyor, beni daha çok seviyor, beni okulda derslerinde yalnız bırakmıyor, destekliyor, hem bunu söylüyor, hem de çocuğumuza baktığımızda anlayabiliyoruz davranışlarından. Bize karşı büyük bir saygı oluşuyor. Aile bağı da güçlü oluyor.” (B8)

Tema 7: İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarında Anne ve Baba Katılımı Arasındaki Fark

Bu tema başlığı altında babalara “Siz ve eşiniz arasında aile katılımı konusunda bir farklılık var mı? Nasıl?” soruları sorulmuştur. Buna göre babaların bir kısmı (4/12) anne ve baba katılımı konusunda fark olmadığını büyük bir çoğunluğu (8/12) ise anne ve baba katılımı konusunda fark olduğunu dile getirmiştir. Anne ve baba katılımı konusunda fark olmadığını dile getiren babaların gerekçeleri; eşiyile aynı fikirde olmaları,

çocuk yetiştirme tarzlarının benzer olması, eğitim düzeylerinin aynı olması şeklinde ifade edilmiştir. Anne ve baba katılımı konusunda fark olduğunu dile getiren babaların gerekçeleri ise; annelerin çocuklarla daha çok ilgilendiği (aile katılım çalışmalarında daha çok yer aldığı), çocuk yetiştirme tarzlarının farklı olması, eğitim düzeylerinin babalar lehine farklı olması, ailede başka çocukların olması, çocukların babayla olduğunda daha mutlu olması şeklinde ifade edilmiştir. Buna yönelik ifadeler şunlardır:

“Var, eşim biraz daha düşkündür çocuklara. Çocukların dersleri, okulu onun üzerinden geçiyor. O daha fazla ilgileniyor. Ben ister istemez belli saatlerde işte olduğum için benden daha fazla ilgileniyor. Çocuklar beni daha az gördüğü için benimle çalışmaya daha meyilliler ama.” (B5)

“Var, anneyle değil daha çok benimle ders çalışmak istiyor. Daha doğrusu annesi pek ders yaptırıyor, benim zorumla ders yapıyor.” (B6)

“Var. Eşim ilkokul terk ben de lise mezunuyum. Bu arada dağlar kadar fark var. Eşim eğitim açısından zayıf, test konusunda falan ben daha iyi yardımcı oluyorum çocuklara.” (B9)

Tema 8: İlkokulda Aile Katılımı Çalışmalarının Verimli Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler

Bu tema başlığı altında babalara “Aile katılımının verimli olabilmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Babalar, aile katılımı çalışmalarının verimli olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini veli toplantılarının daha sık yapılması, velilere yönelik aile eğitim çalışmalarının (seminerler) olması, çocuğa daha fazla nitelikli zaman ayrılması, ebeveynlerin okulla ve sınıfla iletişiminin güçlü olması, okul ziyaretlerinin yapılması, anne-babanın rol modeli olması, aile ortamının ayarlanması, çocuk-okul-ev-öğretmen arasında sıkı bir ilişkinin kurulması ve aile katılımı etkinliklerinin daha fazla olması ve bunun babaların boş zamanlarına göre ayarlanması gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir. Buna yönelik babaların görüşleri şöyledir:

“Velilerle toplantılarda daha çok konuşulması gerekiyor. Velilerin daha çok bilinçlendirilmesi lazım, mesela benim babam bilinçsiz veli olduğu için okula gelmiyordu. Velilere yönelik bir seminer olabilir.” (B1)

“Velinin okulla sınıfla irtibatı koparmaması gerekiyor. Sıklıkla okul ziyaret edilmeli, öğretmenlerinden daima bilgi alınmadı. Varsa bir sıkıntı ne yapabiliriz diye, kolektif bir şekilde öğretmenle irtibatlı bir şekilde çalışılması lazım.” (B3)

“Verimli olabilmesi için mesai saatlerinin dışında etkinlikler olması gerekir. Mesela pazar günü bir etkinlik yapılabilir, piknik, kermes gibi o zaman katılabiliriz.” (B10)

Tema 9: İlkokulda Babaların Aile Katılımı Çalışmaları Konusunda Öğretmenlerden ve Yöneticilerden Beklentileri

Bu tema başlığı altında babalara “Çocuğunuzun devam ettiği ilkokulda uygulanan aile katılımı çalışmaları konusunda öğretmenlerden ve yöneticilerden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Babaların çoğunun (7/12) aile katılımı çalışmaları konusunda öğretmenlerden bir beklentisi bulunmamaktadır. Diğer babalar (5/12) ise öğretmenlerden; çocukların ve ailelerin birlikte olduğu etkinliklerin yapılmasını, ev ziyaretlerinin ve veli toplantılarının daha sık olmasını, aile eğitim etkinliklerinin olmasını, öğrencilere daha az ödev verilmesini, velilerle birebir görüşmeler yapılmasını istemişlerdir. Yöneticilerden ise aile katılımı çalışmaları konusunda öğretmenlere destek olmasını, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak aile eğitim etkinlikleri planlanmasını, aile iletişim etkinliklerinin yapılmasını, velilerin şikâyetlerinin dikkate alınmasını, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin aktif yürütülmesini, okul etkinliklerine katılımı artırmak için okulların tam gün eğitimine geçilmesini istemişlerdir. Buna yönelik görüşler şöyledir:

“Çocuklar ve ailenin yer aldığı etkinlikler oluşturulabilir, daha fazla yer verilebilir. Sınıf düzeyinde farklı etkinlikler yapılabilir. Öğretmen-veli iletişim halinde olabilir. Yöneticiler de bu tür şeylere destek sağlanmalı yapılan etkinliklerde. Değişik kurum ve kuruluşlarla işbirliği, bu etkinlikler için önayak olabilir.” (B2)

“Öğretmenler genelde yapıyorlar, beklentileri karşılıyorlar. Toplantılar, veli toplantıları daha sık olabilir. Aileye eğitim verme olabilir. Ailelerle öğretmenler piknik tarzı etkinlikler yapabilir. Ev ziyaretleri olabilir. Yöneticiler de bu konuda önder olması gerekir. Bu konuyla ilgili öğretmenlere destek olması gerekir. Yöneticiler geziler düzenleyebilir, öğretmenler ve aileler ile birlikte.” (B6)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımına yönelik görüşlerinin alındığı bu çalışmada babalar aile katılımını “çocuğun gelişimine ve eğitimine destek olmaktır”, “çocukla etkinlik yapmaktır”, “çocukla birebir ilgilenmektir”, “çocuğu geleceğe, hayata hazırlamaktır” şeklinde tanımlamıştır. Alan yazında buna yönelik bulgular mevcuttur. Erkan, Uludağ ve Dereli (2016) çalışmasında, ebeveynlerin aile katılımı kavramını çoğunlukla çocuğun okuldaki eğitimi desteklemek ve çocuğa model olmak/rehberlik yapmak olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Binicioğlu (2010) da çalışmasında, ailelerin “aile katılımını” çocukla birebir ilgilenmek olarak tanımladıklarını ifade etmiştir. Sağlam ve Çalışkan’ın (2017) çalışmasında ebeveynlerin aile katılımı konusunda algılarının farklı olduğu, bazılarının okul-aile arasındaki iletişime dikkat çekerken bazılarının ise aile katılımını, çocuğun eğitim sürecine dâhil olmak şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Anne-babaların aile katılımı konusundaki farkındalıklarının yetersiz olmasının bu tanımlamada etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, ilkokulda aile katılımı çalışmaları konusunda en fazla gerçekleşen etkinliklerin sırasıyla veli toplantıları, kutlama ve gösteriler, kermes, piknik, öğretmenle bireysel görüşme ve sınıf içi etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç alan yazındaki çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akkaya'nın (2007) çalışmasında anne-babalar, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmaları olarak, sınıf dışında yapılan sinema, tiyatro, gezi vb. çalışmalar, evde uygulanmak üzere verilen haftalık çalışma ödevleri ve dönemlik projeler, sınıfta uygulanan eğitim etkinlikleri gibi çalışmalar düzenlendiğini belirtmişlerdir.

Çalışmada, babaların büyük bir çoğunluğunun ilkokulda uygulanan aile katılımı çalışmalarına katıldıkları ve genelde veli toplantılarına katılma, ev ödevlerine yardımcı olma, çocuğun öğretmenleriyle birebir görüşme, etkinliklere ve gösterilere katılma, çocukla iletişim şeklinde aile katılımı çalışmalarında yer aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazındaki çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özyürek vd. (2018) okulöncesi eğitimde baba katılımının en çok yılsonu etkinliklerinde, bireysel görüşmelerde ve sınıf içi etkinliklerde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Sağlam ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında ebeveynlerin genelde yılsonu etkinlikleri ve aile görüşmelerine katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Akkaya'nın (2007) çalışmasında anne-babalar, aile katılımında hangi çalışmalar açısından katılım gösterdikleri ve neler yaptıklarına ilişkin olarak "Sınıf dışı çalışmalara katılma-sinema, tiyatro, gezi, ağaç dikme vb. yapma-", "Evde uygulanan çalışmalara katılma-çalışma ödevleri ile projeler yapma-", "Sınıf içi çalışmalara katılma-eğitim etkinliklerini uygulama-", "Sınıf içi çalışmalara katılma-artık malzemelerden projeler yapma-" biçiminde görüş bildirmiştir.

Çalışmada, babaların genelde ev ve okul temelli aile katılımı çalışmalarında yer aldığı tespit edilmiştir. Alan yazında buna yönelik bulgular mevcuttur. Akkaya'nın (2007) çalışmasında anne-babalar, aile katılımı çalışmalarına katılım gösterdikleri ortamlar ile ilgili olarak, öncelikle, okul dışında farklı ortamlarda katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, katılımı okul içerisinde ya da ev ortamında gerçekleştirdiklerini de belirtmişlerdir. Ayrıca çoğu babanın aile katılımı çalışmalarına yeterli düzeyde katılmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında, aile katılımı etkinliklerine babaların katılımının annelere oranla daha düşük düzeyde olduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Özyürek vd. (2018) çalışmasında, öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda aile katılımı uygulamalarına daha çok annelerin katıldığını belirlemiştir. Babaların aile eğitimi ve katılımı etkinliklerine annelerden daha düşük oranda katıldıkları tespit edilmiştir. Akkaya'nın (2007) çalışmasında anne-babalar, aile katılımı çalışmalarına katılım sıklıkları ile ilgili olarak, yıl boyunca her etkinliğe katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ardından sırasıyla, çok nadiren, yılda yalnızca iki kez ve ayda en az iki kere katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmada, babaların tümü ev temelli aile katılım çalışmalarına katıldıkları ve çocuklarının eğitimine evde; ödevlerine yardımcı olarak, bilmediği konuları ve soruları açıklayarak, kitap okuyarak, boş zamanlarında etkinlik (oyun, gezme vb.) yaparak, ço-

cuğa model olarak/rehberlik yaparak katıldıkları tespit edilmiştir. Alan yazında buna yönelik bulgular mevcuttur. Erkan vd. (2016) çalışmasında ebeveynlerin ev temelli aile katılımını çoğunlukla çocukla etkinlik yaparak, çocukla birlikte kitap/dergi okuyarak, çocukla sohbet ederek gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Gültekin ve Kılıç'ın (2014) çalışmasında, araştırmaya katılan ailelerin, çocuklarının eğitime öncelikle ödevlerine yardım ederek katkı sağladıkları görülmüştür. Şad ve Gürbüzürk (2013) çalışmasında velilerin ev ortamı içerisinde gerçekleştirilmeye daha uygun olan katılım görevlerini (çocuklarıyla iletişim kurma, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracak bir ev ortamını hazırlama, çocuğun kişilik gelişimini destekleme, çocuğun ödev ve çalışmalarına destek olma) daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Çalışmada, babaların çoğunun okul temelli aile katılımı çalışmalarına katıldıkları ve çocuklarının eğitime okulda; veli toplantılarına katılarak, çocuğun öğretmeniyle bireysel görüşmeler yaparak, okul etkinliklerine (kutlama, gösteri vb.) katılarak, okul ziyaretleri yaparak, kermes, piknik, gezi ve sınıf içi etkinliklere katılarak aile katılımı çalışmalarında yer aldıkları tespit edilmiştir. Çalışma bulgularını destekler nitelikte Erkan vd.'nin (2016) çalışmasında ebeveynlerin, okul temelli aile katılımını çoğunlukla okuldaki eğitimi/programı takip ederek/pekiştirerek gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Babalar, ev ve okul temelli aile katılımı çalışmalarına yeterli düzeyde katıl(a) mamaktadırlar. Aile katılım çalışmalarını engelleyici etmenler arasında kendilerine yönelik özeleştiri sayabileceğimiz kendilerinden kaynaklı faktörler belirtilmiştir. Evdeki katılımı engelleyen etmenler; çalışma hayatının yoğunluğu/iş yükü, zaman yetersizliği, yorgunluk/stres, pedagojik bilgi eksikliği, ailede diğer çocukların olması, annenin evdeki katılımı ve çocuğun ilgisizliği; okuldaki katılımı engelleyen etmenler; çalışma hayatının yoğunluğu/iş yükü, iş saatleri ile okul saatlerinin uyuşmaması, annenin okuldaki katılımı, zaman yetersizliği şeklinde sıralanmıştır. Alan yazında da buna yönelik bulgular mevcuttur (Guryan, Hurst ve Kearney, 2008; Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005). Erkan vd. (2016) okulöncesi eğitim alan öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerini aldığı çalışmada ev temelli aile katılımı çalışmalarını engelleyen etmenleri özellikle anne-babaların çalışmasından kaynaklanan zaman yetersizliği, yoğunluk, iş yükü ve stres; okul temelli aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenleri ise okulla ilgili engeller (okulun aile katılım çalışmalarına yeterince yer vermemesinin/okulun ilgisizliği) olarak ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada ebeveynlerin ev temelli katılımı yetersiz buldukları, okul temelli katılımı ise büyük ölçüde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu çalışma, Erkan vd.'nin (2016) ev temelli aile katılımı çalışmalarını engelleyen etmenlerle ilgili bulgularla benzerlik gösterirken okul temelli aile katılımı çalışmalarını engelleyen etmenlerle ilgili bulgularla benzerlik göstermemektedir.

Koyuncu-Şahin (2018), okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelediği çalışma sonucunda, okul-aile iletişimini engelleyen faktörler olarak ailelerle ilgili sorunlara değinmişlerdir. Ailelerin ilgisiz/isteksiz

olması, zamanlarının kısıtlı olması gibi nedenler ilk sırada gösterilmiştir. Tezel-Şahin vd.'nin (2017) çalışmasında, babalar çocuklarıyla yeterli vakit geçiremedikleri, çalışma şartları, zaman sıkıntısı ve iş yoğunluğu nedeniyle de vakit ayıramadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Karakaş (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda okul öncesi çocuğa sahip babaların katılımını engelleyen nedenler arasında baba-öğretmen arası iletişim yetersizliğinin olduğu, babaların evdeki etkinliklere katılmada isteksiz oldukları, fakat sosyal etkinliklere katılma ve çocuğuna rehberlik etme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Özyürek vd. (2018) çalışmalarında; aile katılımı çalışmalarına babaların da katılması gerektiğini, babaların çalışma saatlerinin etkinliklere katılım konusunda önemli bir engel olarak görüldüğünü ve anneler katılıyorken babaların katılmasına gerek kalmadığı şeklinde sonuçların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu son belirtilen bulguyla benzer olarak Pekel-Uludağlı (2017) çalışmasında, annelerin katılımı sağlandığında babaların katılımına gerek görülmediği bulgusuna ulaşmıştır. Oysa aile olgusu içerisinde hem anne hem de babanın birlikteliği önemlidir. Buna göre, geleneksel olarak benimsenen çocuğun bakımının annenin sorumluluğu olduğu görüşünün kısmen de olsa devam ettiği ve annelerin ilgilendiği bir konuda babanın ilgilmesine gerek olmadığı görüşünün hakim olduğu söylenebilir (Özyürek vd., 2018).

Çalışmada, aile katılımı çalışmalarının babalar, çocuklar ve baba-çocuk ilişkileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Babalar; çocukların, katılmadan dolayı mutlu olduklarını, aileye bağlılıklarının arttığını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, özgüvenlerinin arttığını, görev ve sorumluluk bilincinin geliştiğini, motivasyonlarının arttığını, kendilerini yalnız hissetmediklerini, ailesinin kendilerine ilgi gösterdiği ve destek verdiği algısının oluştuğunu, akademik başarılarının arttığını, okulu sevdiğini, aile içinde iletişimin arttığını, baba-çocuk arasındaki duygusal bağın güçlendiğini, ebeveynlerine karşı sevgi, saygı ve güveninin arttığını, iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Aile katılımın gerçekleşmediği durumlarda ise çocukların, kötü alışkanlıklara (teknoloji bağımlılığı gibi) yöneldiğini, kendini yalnız hissettiği algısının oluştuğunu ve psikolojik etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca babalar; çocuğunun mutlu olmasının kendilerini de mutlu ettiği, babalık rolünü yerine getirmenin kendilerine huzur ve haz verdiği, yeni insanlarla tanışıldığı ve sosyalleşildiği, çocuğun eğitimine katılımının kendilerinin de öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, baba katılımının olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar, babaların katılımının baba-çocuk ilişkilerine önemli katkı sağladığını ve oldukça olumlu sonuçlar alındığını göstermektedir (Aydın Kılıç, 2016; Özkan, 2014; Tezel-Şahin ve Özbey, 2009; Yılmaz Bolat, 2011; Deutsch, Servis ve Payne, 2001). Özyürek vd. (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin, genel olarak babaların aile eğitimi ve katılımı etkinliklerine katılmalarının aile, çocuk, öğretmen ve açısından olumlu etkileri olacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Sağlam ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında, ebeveynler tarafından, aile katılımı etkinliklerinin çocukları olumlu yönde etkilediği, özgüvenini artırdığı, kendilerini

değerli hissetmelerini sağladığı, ailelerin etkileşimlerini çeşitlendirdiği, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde desteklediği ve aile ile çocuk arasındaki iletişimi güçlendirdiği yönünde değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Tezel-Şahin ve Özbey (2009), yaptıkları çalışmalarında aile katılımı etkinliklerinde babaların aktif olmasının çocukların davranış problemlerini azalttığını ve okul başarısını arttırdığını belirlemişlerdir. Kocayörük (2010) ergenlerin gelişiminde baba katılımının önemine vurgu yaptığı çalışmasında, ergenlik döneminde babası ile daha fazla vakit geçirmenin diğer bir ifadeyle babası tarafından ilgi ve yakınlık görmenin, çocuğun olumlu bir kişilik göstermesinde ve yine çocukta davranış problemlerine rastlanmamasında oldukça etkili olduğu yönünde bulgular ortaya konmuştur. Baba katılımının ergenlerin özgüven gelişimi, özerk davranışlar sergileyebilme gibi becerilerini daha fazla öne çıkardığı vurgulanmıştır. Akkaya'nın (2007) çalışmasında anne-babalar; aile katılımının çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin olarak "Özgüvenlerinin artması", "Çok mutlu olmaları" kendileri üzerindeki etkilerine ilişkin olarak da "Kişisel anlamda çok geliştirici olması", "Çok mutlu etmesi", "Öğretmeni daha iyi tanıma fırsatı vermesi", "Çocuklarını daha iyi tanıma fırsatı vermesi" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunlara ek olarak alan yazında aile katılımının, sınıftaki disiplin olaylarının azalmasına, çocuğun okula devamında sürekliliğe ve akademik başarının artmasına katkı sağladığı belirtilmiştir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Keçeli-Kaysılı, 2008; Kotaman, 2008; Hwang ve Lamb, 1997).

Aile katılımı çalışmaları konusunda anne ve baba katılımı arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın sebebi; annelerin çocuklarla daha çok ilgilenmesi (aile katılım çalışmalarında daha çok yer aldığı), çocuk yetiştirme tarzlarının farklı olması, eğitim düzeylerinin babalar lehine farklı olması, ailede başka çocukların olması, çocukların babayla olduğunda daha mutlu olması şeklinde ifade edilmiştir. Benzer olarak Sağlam ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında ebeveynlerin, aile katılımı konusunda annelerin, babalara göre daha katılımcı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Babalar, aile katılımı çalışmalarının verimli olabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini veli toplantılarının daha sık yapılması, velilere yönelik aile eğitim çalışmalarının (seminerler) olması, çocuğa daha fazla nitelikli zaman ayrılması, ebeveynlerin okulla ve sınıfla iletişiminin güçlü olması, okul ziyaretlerinin yapılması, anne-babanın rol model olması, aile ortamının ayarlanması, çocuk-okul-ev-öğretmen arasında sıkı bir ilişkinin kurulması, aile katılımı etkinliklerinin daha fazla olması ve bunun babaların boş zamanlarına göre ayarlanması gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer olarak Sağlam ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında ebeveynlerin, aile katılımının verimli olabilmesi için okulun ve öğretmenin koordinasyon işini iyi yapması, ebeveynlerin farkındalıklarının artırılması, ebeveynlerin çalışma düzenlerinin planlama sürecinde dikkate alınması ve okul ile aile arasındaki iletişimin güçlü olmasının önemine vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Çalışmada, çoğu babanın aile katılımı çalışmaları konusunda öğretmenlerden bir beklentisinin olmadığı tespit edilmiştir. Beklentisi olan babalar öğretmenlerden; ço-

cukların ve ailelerin birlikte olduğu etkinliklerin yapılmasını, ev ziyaretlerinin ve veli toplantılarının daha sık olmasını, aile eğitim etkinliklerinin olmasını, öğrencilere daha az ödev verilmesini, velilerle birebir görüşmeler yapılmasını istemişlerdir. Yöneticilerden ise aile katılımı çalışmalarını konusunda öğretmenlere destek olmasını, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak aile eğitim etkinlikleri planlanmasını, aile iletişim etkinliklerinin yapılmasını, velilerin şikâyetlerinin dikkate alınmasını, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin aktif yürütülmesini, okul etkinliklerine katılımı artırmak için okulların tam gün eğitimine geçilmesini istemişlerdir. Benzer olarak Akkaya'nın (2007) çalışmasında anne-babalar, okulöncesi eğitim kurumunda uygulanan aile katılımı çalışmalarında yöneticilerden ve öğretmenlerden beklentilere yönelik olarak, aile katılımı çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların kapsam ve çeşitlilik açısından artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, babaların aile katılım çalışmalarına yönelik farkındalıklarının olduğu, bu çalışmalara katılmaya gayret ettikleri ancak yeterli görmedikleri (Hornby ve Blackwell, 2018) ve bu katılımı engelleyen unsurların yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca babalara göre aile katılımı çalışmalarının; baba, çocuk ve baba-çocuk ilişkisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve baba katılımı ile anne katılımı arasında farkın da olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın, aile katılımı çalışmalarında baba katılımına daha fazla önem verilmesi ve ilkökul düzeyinde daha sık ve etkili bir aile katılımı çalışmalarının sağlanması yönünde alan yazına katkı getirdiği düşünülmektedir.

Çalışmanın, 2018-2019 eğitim öğretim yılı II. dönemde, Adana ili Pozantı ilçesindeki bir ilkökulda gerçekleşmesi ve çalışma grubunun 12 babadan oluşması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca nitel araştırmaların doğası gereği araştırma sonuçları ile ilgili genelleme yapılması oldukça sınırlıdır.

Çalışma, farklı bölgelerde ve illerde, farklı yaş, meslek, sosyoekonomik ve kültür düzeylerine sahip babalarla da yapılabilir. İlkokullarda aile katılımıyla ilgili çalışma grubu daha fazla olan katılımcılarla benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu alanda çeşitli değişkenlerle görüşler arasındaki ilişkilerin tespit edildiği nicel araştırma türünde araştırmalar desenlenebilir.

Yöneticiler, öğretmenler ve anne-babalar, ev ve okul temelli aile katılımı çalışmalarını engelleyen faktörlerin asgari düzeye indirilmesi konusunda işbirliği yapabilirler. Bunun yanında aile katılımı çalışmaları ebeveynlerin her ikisinin de katılabileceği vakitlerde ve şekilde düzenlenebilir. İlkokullarda babaların katılımına yönelik özendirici çalışmalar ve ortamlar oluşturulabilir. Ayrıca babalara çocuğunun eğitimi ve gelişimiyle ilgili konferans, panel, seminer, sempozyum gibi bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

Kaynakça

- AKKAYA, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- AKMEŞE, P. P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- AYDIN KILIÇ, Z. (2016). *Ankara-Trabzon-Erzurum örnekleminde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDOĞAN, Y. (2010). Okul öncesi aile programlarında aile katılımı. T. Güler (Ed.), *Anne baba eğitimi içinde (ss.103-140)*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BEYAZIT, U. ve Mağden, D. (2015). Üniversitede öğrenim gören erkek öğrencilerde aşırı cinsiyet ideolojisi ve babalık rolü algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 207-229.
- BİNİCİOĞLU, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CABRERA, N. J., Tamis-LeMonda, S., Bradley, R. H., Hofferth, S. ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127-136.
- CARLISLE, E., Stanley, L. ve Kemple, K.M. (2005). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 155.
- ÇAĞDAŞ, A., Özel, E. ve Konca A. S. (2016). *İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 891-908.
- ÇELENK, S. (2003). *Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması*. *İlköğretim- Online*, 2(2), 28-34.
- DEUTSCH, F. M., Servis, L. J. ve Payne, J. D. (2001). Paternal participation in child care and its effects on children's self-esteem and attitudes toward gendered roles. *Journal of Family Issues*, 22, 1000-1024.
- EPSTEIN, J. L., ve Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. 7, In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry (pp.117-138)*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- ERDOĞAN, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.

İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

- ERKAN, S., Uludağ, G. ve Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 221-240.
- FAN, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- FANTUZZO, J., Tighe E. ve Childs S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 2(92), 367-376.
- GURYAN, J., Hurst, E. ve Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic perspectives*, 22(3), 23-46.
- GÜLTEKİN, M. ve Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *TSA*, 2, 85-111.
- GÜRSİMŞEK, I. (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. *DEÜ Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, İstanbul: YA-PA*, s. 25-43.
- GÜRSİMŞEK I., Kefi S. ve Girgin G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 181-191.
- HWANG, C.P. ve Lamb, M.E. (1997). Father involvement in Sweden: A longitudinal study of its stability and correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 621-632.
- HORNBY, G. ve Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- KARABULUT, H. ve Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154.
- KARAKAŞ, H. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden öğrenci babalarının aile katılım çalışmaları katılım düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- KEÇELİ-KAYSILI, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- KOCAYÖRÜK, E. (2010) Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 37-45.
- KOTAMAN, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- KOYUNCU-ŞAHİN, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 1-15.

- KUZUCU, Y. ve Özdemir, Y. (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 96-112.
- LINDBERG, E. N. A. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- ÖZCAN, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 202, 19-36.
- ÖZKAN, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZYÜREK, A., Şalçı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C. ve Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 613-631.
- PEHLİVAN, İ. (1997). Okula aile katılımı. *Yaşadıkça Eğitim*, 53, 4-7.
- PEKEL ULUDAĞLI, N. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 70-88.
- SAĞLAM, M. ve Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- SIMSİKI, H. ve Şendil, G. (2014). Baba Katılım Ölçeği'nin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104-123.
- ŞAD, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). *İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- ŞAHİN, Ç. (2013). *Verilerin Analizi*. R. Kınal (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (ss. 183-217). Ankara: Nobel Akademi.
- ŞAHİN, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TSA*, 18(1), 273-294.
- ŞAHİN, R. (2006). *The effect of parent education on third grade children's social skills*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- TEMEL, Z. F. (2001). Okul öncesi eğitime aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: YA-PA.
- TEZEL ŞAHİN, F., Coşgun, A.A. ve Kılıç, Z.N. (2017). *Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. 4. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Ankara, Sözlü Bildiri.

İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

- TEZEL ŞAHİN, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(17), 30-39.
- TEZEL ŞAHİN, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- YAZGAN, Y. (2000). Değişik açılardan babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi, çocuğun yaşamında babanın rolü ve önemi. Sempozyum Raporu, İstanbul: *Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:12*.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILMAZ BOLAT, E. (2011). *Anne-baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ZEMBAT, R. ve Haktanır, G. (2005). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Velilerin Eğitime Katılmaları. *Okulöncesi Eğitimde Denetim Rehber Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.
- ZEYBEKOĞLU, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297-328.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME (2001-2017 Arası)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sedat MADEN¹, Aydın ÖNAL²

1 Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182.

2 Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydinonall@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122.

Geliş Tarihi: 13.05.2019 Kabul Tarihi: 07.01.2020

Öz: Araştırmada, 2001-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenmiş olan Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin (seminer ve kurs) incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma materyali 2001-2017 yılları arasında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinden Türkçe öğretimine yönelik olan 295 hizmet içi faaliyetten oluşmaktadır. Elde edilen veriler, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri dikkate alınarak tasnif edilmiştir. Araştırma sonucunda, en fazla *öğretim sürecini planlama ve düzenleme* alanı ile ilgili faaliyetin yapıldığı tespit edilmiştir. Ardından mesleki gelişim ile ilgili genel konuları kapsayan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği ve en az da ders kitaplarını inceleme ve program tanıtımına yönelik hizmet içi faaliyetin yapıldığı görülmüştür. Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerin daha çok öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ile yöntem ve teknik kullanma konularındaki ihtiyaçlarına yönelik düzenlendiği belirlenmiştir. Bunların yanında okuma ve konuşma becerilerinin dışındaki dil becerileri için hizmet içi faaliyetin düzenlenmediği de ulaşılan önemli sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretmeni.

AN INVESTIGATION ON IN-SERVICE TRAINING ACTIVITIES FOR TURKISH TEACHING (Between 2001-2017)

Abstract:

In this research, the observation of in-service education activities like seminars and courses organized by Ministry of Education between the years 2001-2017 is aimed. With this respect, document review that is one of the qualitative research methods was used. The sampling of the study in composed of 295 in-service education activities for teaching Turkish between 2001-2017. The data obtained was classified considering both Turkish Language Teaching Program of 2018 and Turkish Language Teaching Special Field Competencies. At the end of the research, it was seen that the most frequent activity is about planning and organization of teaching process, professional development followed it, and the least frequent activities are the revision of course books and the introduction of the program. In the scope of the research, it has been observed that the number of the in-service education activities for teaching Turkish Language over the past 17 years is really low. It is stated that in-service education activities for teaching Turkish have been organized to meet the needs of teachers' in planning and organization of teaching process and using method and technique. In addition, it has been observed that in-service education activities haven't been organized to meet the needs in language skills and the number of in-service education activities for teaching Turkish is inadequate.

Keywords: In-Service Education, Turkish Language Teaching, Turkish Teacher.

1. Giriş

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel davranışlarını istendik yönde geliştirilmeyi amaçlayan çabaların tümüdür. Sözlükte eğitim "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005, 606). Bununla beraber eğitim, toplumun kültürünü nesillere aktararak kültürün devamlılığını sağlamaktadır. Tarih boyunca eğitime önem veren toplumlar geleneklerini, göreneklerini ve her şeyden önemlisi varlıklarını günümüze kadar sürdürmüştür. Günümüzde sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik kalkınmışlığın en önemli göstergesi eğitimidir. Diğer bir de-

yişle, bir ülkenin eğitim sisteminin çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırma yeterliliği gelişmiş ülke olmanın ön koşuludur.

Bir sistem olarak eğitimin birçok paydaşı bulunmaktadır. Bu paydaşların başında eğitimin uygulayıcısı olan öğretmen gelmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin yetiştirilmesine bağlı olarak gelişen yetenekleri ve değişikliklere uyum sağlama-sıyla doğru orantılıdır. Aynı şekilde Savolainen (2005) de kaliteli eğitimde öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğunu, Barber ve Mourshed (2007) bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenin kalitesinden fazla olmadığını, Cardona (2009) da eğitim politikalarını uygulayacak olan en önemli unsurun öğretmen olduğunu ve bu eğitim politikalarını hayata geçirmenin yolunu ise yeni nesil becerilere sahip öğretmen yetiştirmek olarak belirtmiştir. Söz yerindeyse öğretmenler, her bir öğrencisini belirlenen ilke ve hedefler doğrultusunda öncelikle iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirerek adeta birer toplum mimarlığı yapmaktadır. Kaur ve Kumar (2008) da, öğretmenler olmadan toplumsal gelişmede etkili olan diğer unsurların hiçbir anlamının olmadığını savunmuştur. Dolayısıyla eğitim sistemine dair planlamalarda ve gerçekleştirilecek yeniliklerde öğretmen yetiştirme konusuna ciddiyetle yaklaşılması gerektiği ifade edilebilir.

Günümüzde yaşamın her alanına etki eden bilim ve teknoloji aynı alanlarda değişimi de zorunlu kılmıştır. İnsan yaşamının her yönüyle yenilenme ve uyum sağlama gereksinimi ile değiştiği bu süreçte eğitim ve eğitim sistemine ait birçok olgunun da değişikliğe uğradığına şahit olunmaktadır. Bu bağlamda okul, ders, yöntem, materyal ve ölçme gibi eğitim kavramları yeniden yapılandırılmaktadır. Eğitimde yaşanan değişimler, doğal olarak bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenleri de etkilemektedir. İnsan yaşamında çağın gerektiği yenilenme ihtiyacı çalışma hayatında da söz konusudur. Nitekim hangi meslek dalında olursa olsun yenilenmek ve uzmanlaşmak iş hayatındaki başarının anahtarı olarak görülmektedir. “Meslek grupları, bu yenilenme sonucunda erişecekleri uzmanlık için planlanmış eğitimlerden yardım alırsa gerek bireysel gelişimi sağlama gerekse yeni dünya düzenine mesleki anlamda ayak uydurmaya olanak tanınmış olur. Bireylerin yetişmesinde önemli bir yeri olan öğretmenlik mesleği de hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için sık sık eğitime ihtiyaç duyan meslek gruplarından” (Bilasa ve Arslangiray, 2013, 1059). Hedefleri ve hedef kitlesi bilimsel ve teknolojik koşullara göre değişen eğitim sisteminin şüphesiz uygulayıcılarının yani öğretmenlerin de birtakım bilgi, beceri ve donanımlarının değişmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin güncel eğitim hedeflerine ve yeni neslin gereksinimlerine cevap verebilmek için eğitilmesini gerektirmektedir. Yüzyılın son çeyreğinde yaşanan eğitimbilimsel değişimler, dünyanın eğitime bakışında da kendini göstermiştir ve “öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliği kaçınılmaz hâle gelmiş ve geleneksel öğretimden uzaklaşmak için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı bilgi ve beceriler ön plana çıkmıştır. Bunlar arasında yenilikçilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, bilişim okuryazarlığı ve öğrenci merkezli eği-

tim kavramları ön plana çıkanlardan birkaçıdır” (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010, 53). Söz konusu beceriler, yeni yüzyılın eğitimden beklediği insan profilini de ifade etmektedir. Beklenen insan profiline ulaşmak için amaca uygun olarak planlanmış bir eğitim sistemine ve bu amacı özümsemiş iyi yetiştirilmiş, hizmet içinde eksiklikleri giderilmiş öğretmenlere sahip olmak önem kazanmıştır. Bu bağlamda, “başta öğretmen olmak üzere insan kaynaklarının eğitime önem ve öncelik vermek gerekmektedir. Çünkü eğitimin başarısı öncelikle öğretmen olmak üzere eğitim örgütünde çalışan tüm personelin başarısına bağlıdır” (Şahin, 1999, 221). Tüm bu gereklilikler, eğitim sistemine öğretmen yetiştirirken hizmet öncesi ve hizmet içindeki eğitim faaliyetlerinin ne kadar önem arz ettiğini gözler önüne sermektedir. Zira alanında uzman ve yetenekli öğretmen yetiştirme işi, hizmet öncesi öğrenimden başlayarak tüm meslek yaşamını içine almaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlik “hizmet öncesinde öğretmen yetiştirmeye dönük programlarda alınan eğitimden emekliliğe kadar sürekli gelişim gerektiren, mesleki heyecan ve azmin hiçbir zaman yitirilmemesini gerektiren kutsal ve kadim bir meslektir. Toplum için son derece önemli misyona sahip olan öğretmenlerin bu istek ve azimlerini arttırmak ve eğitim öğretimde sürekli bir kaliteyi sağlayabilmek nitelikli bir eğitimin olmazsa olmaz koşullarındandır” (MEB, 2018). Bu doğrultuda, eğitimin niteliğinin artırılmasında belirleyici unsur olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yapılacak yatırımların aynı zamanda öğrenci kalitesi ve başarısına da yatırım niteliği taşıdığı söylenebilir. Öğretmenlerin akademik, pedagojik ve teknolojik anlamda kendilerini yenilemeleri, öğrencilerini daha iyi tanımalarına ve öğrenmeye ilişkin problemlerine daha etkin çözümler üretmelerine de hizmet edecektir.

Dünyada mesleğe yönelik öğrenimden sonra hizmet içi eğitim vermek suretiyle çalışanların niteliğini artırıcı etkinliklerin yapılması yaygın bir uygulamadır. “Dünyada Sanayi Devrimi ile sistemli bir hâl alan ve gelişen hizmet içi eğitim uygulamaları ülkemizdeki ilk örnekleri Cumhuriyet’in ilanını takiben 1928 yılındaki Harf Devrimi ile birlikte başlayan okuma-yazma seferberliğinde görülmüştür” (Altınışık, 1996, 339). Mesleki anlamda bireyin verimini artırmak amacıyla ona bilgi, beceri ve davranış kazandırmak için verilen eğitim olarak tanımlanabilen hizmet içi eğitim faaliyetleri daha çok öğretmenlerin yetiştirilmesi ile anılmaktadır. Öğretmen eğitimine büyük önem veren ve yüksek bütçeler ayıran ülkelerden Almanya, İngiltere, Japonya ve Finlandiya’da hizmet içi eğitim, öğretmen ve idareciler için zorunludur. Bu ülkeler, ekonomik gelişmişliklerine dayanarak hizmet içi faaliyetler için ciddi bütçeler ayırmaktadır. Öğretmen eğitimine önem veren bu ülkelerin eğitimde de önde olması tesadüfi değildir. Türkiye de benzer şekilde öğretmen eğitimi için belirlediği yasal çerçeve doğrultusunda, merkezî ve mahallî hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Nitekim 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile birlikte 657 sayılı Kanun ve ilgili kararnamele, hizmet içi eğitim faaliyetlerine yasal zemin sağlamakta ve zorunlu hâle getirmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün eş güdümüyle öğretmen niteliğini artırmak için hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmakta ve yürütülmektedir. Bahsedilen yasal çerçeve ve kurumsal yapıya daya-

narak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amacı; “hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, meslekî yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018). Bu amaca ulaşabilmek için, eğitim-öğretimdeki yenilikleri, öğrencinin gereksinimlerini ve toplumsal hedefleri dikkate alan hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Burada bir diğer önemli nokta yapılan faaliyetlerin ülkemizde 1 milyonu aşan bir kitleyi oluşturan tüm öğretmenlere ulaşabilmesidir.

Dünya üzerindeki her ülke, imkânları nispetinde, öğretmenlerin mesleki niteliğini artırıcı ve destekleyici reformlar yapmaktadır. Türkiye’de de ilgili kurum ve kuruluşların projeleri ile öğretmen niteliği artırılmaya çalışılmaktadır. Söz gelimi, 2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesinin Resmî Gazete’de yayımlanması buna örnek verilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023, MEB’in düzenlediği *Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı* sonucunda oluşturulmuştur. Bu belgede öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdamı ile ilgili; öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü, sürekli mesleki gelişim ve öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim olmak üzere 6 adet temel amaç belirlenmiştir. Bu eylem planında dikkat çeken özelliklerin birisi de adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması amacıyla Öğretmen Akademileri kurulacak olmasıdır. Akademiler “eğitim öğretim alanında bilimsel ve teknolojik gelişmeleri incelemek, araştırmak, danışmanlık hizmeti sunmak, MEB personeli için hayat boyu öğrenme fırsatları oluşturmak, artırmak ve çeşitlendirmek için mesleki gelişim faaliyetlerinde örgün, açık ve uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla iş birliği sağlamak için çalışacak” (MEB, 2018) merkezler olarak planlanmıştır. Öğretmen Strateji Belgesi, ülkemizde öğretmenlik mesleğine yetiştirme, istihdam, uyum, kariyer, statü ve mesleki gelişim olarak bütüncül ve dinamik bir bakışın hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitimindeki kaliteyi artırmayı amaçlayan bu çabaların yanı sıra 23 Ekim 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” adında eğitimin tüm boyutlarını ve paydaşlarını etkileyen iyileştirici tedbirler ve düzenlemeleri kapsayan vizyon belgesini yayımlanmıştır. Bu belgede öğretmen ve idareci eğitimine de önemli ölçüde yer verilmiştir. Öğretmenlik meslek kanunu çıkartılması, öğretmenler ve okul müdürlerinin yüksek lisans mezunu olması, öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ağırlıklı hâle getirilmesi, öğretmenlere yan alan yüksek lisans imkânı getirilmesi, başarılı öğretmenlerin yurt dışına gönderilmesi gibi hedefler bu vizyon belgesinin dikkat çeken hedeflerindedir.

Eğitim sistemine ilişkin strateji ve vizyon belgeleri doğrultusunda, öğretmen niteliğini artırmak adına eğitim fakültelerindeki lisans programlarında değişikliğe gidilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirmede en büyük kaynağı oluşturan eğitim fakültelerinin öğretmenlik lisans programları yenilenmiştir. Hem öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer boyutların yeni bir bakış açısıyla yapılandırılması ümit vericidir. Ancak geçmiş uygulamaların sonuçlarının gözden geçirilmesi, dünyadaki uygulamalar örnek alınırken ülkenin dinamiklerinin önemsenmesi, öğrenme ve öğretim ortamlarında yaşanan problemlerin kaynaklarına inilmesi ile birlikte özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimine dair ihtiyaç analizlerinin yapılmasının sonuca ulaşmada etkili olacağı da unutulmamalıdır.

Mesleğe başladıktan sonra öğretmenin kalite ve verimliliği üzerinde etkili olan kurumsal etkenlerden en önemlisi hizmet içi eğitimidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri artık ihtiyaçtan ziyade bir zorunluluktur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, hizmet öncesi eksiklikleri gidermek, toplumda görülen değişimler, çalışanların motivasyonu gibi nedenlerden ötürü hizmet içi eğitim sürecin bir parçası olmuştur. Bunun sonucunda verilecek hizmet içi eğitimin sürekliliği ve niteliği önem kazanmıştır. İstihdam sonrası öğretmenin gelişimini sürdürebilmek için izlenecek reçete ise “kurumsallaşmış bir hizmet içi eğitimidir” (Öztürk, 2010). Nitekim kurumsallaşmamış, plansız ve sahada öğretmene fayda getirmeyecek faaliyetlerin düzenlenmesi zaman ve para kaybından başka bir sonuç doğurmayacaktır.

İlk ve ortaokul düzeyinde mihver ders niteliği taşıyan Türkçe dersinin öğretmenlerinin de, diğer branşlarda olduğu gibi, hizmet içi eğitime ihtiyaçları vardır. Hatta öğrenme başarısı ve iletişim boyutuyla diğer tüm derslerin kalitesini etkilediği için Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine ayrı bir önem verilmelidir. Türkçe öğretmenlerinin programda belirtildiği gibi; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi üst düzey becerileri kazandırma sorumluluğu vardır. Bu sorumluluğu yerine getirecek Türkçe öğretmenleri için; *Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama* (MEB, 2017) biçimde ana yeterlilikler belirlenmiştir. Bu yeterlilik alanlarında Türkçe öğretmenlerinin başarılı olabilmesi hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerden en iyi şekilde faydalanması ile mümkündür. Günümüzde öğretim programları geleneksel anlayışı terk edip öğrenciyi merkeze alan bir anlayışı benimsemiştir. Bu doğrultuda, özellikle 2005 yılı itibarıyla Türkçe dersi öğretim programlarının muhtevasında amaç, içerik, ders işleme ve ölçme-değerlendirme boyutlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler, Türkçe öğretmenlerin daha fazla hizmet içi eğitimle desteklenmesi ihtiyacını beraberinde getirmiştir.

Alanyazındaki hizmet içi eğitim faaliyetlerini konu alan araştırmalar incelendiğinde; Susar (2000) Türkçe öğretmenlerinin düzenlenen hizmet içi eğitim programlarını

nitelik ve nicelik olarak yetersiz gördüklerini, Nartgün (2005) hizmet içi eğitim sonucunda öğretmenlerin mesleki becerilerinde gelişme gösterdiklerini, Özen (2005) hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin yararlı ve gerekli bulduklarını ancak hizmet içi eğitim yapılan ortamların ve eğitimcilerin yetersiz olduklarını, Bilasa ve Arslangiray (2016) öğretmen ve yöneticilerin katıldıkları hizmet içi eğitimleri koşullar ve verimlilik açısından olumlu bulduklarını ve Şahin (2013) öğretmenlerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bu doğrultuda planlı bir hizmet içi eğitim istediklerini tespit etmişlerdir. Seferoğlu (2001) ise yaptığı çalışmada katılımcıların %81'inin hizmet içi eğitim faaliyetlerde aldıkları eğitimin sınıf içi performansını ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Bunlarla birlikte, Türkçe öğretiminin konu alanları ile ilgili yapılan tez çalışmalarında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılması ve yapılacak faaliyetlerin sahip olması gereken özelliklere dair öneriler sunulması dikkat çekmektedir. Örneğin Şengül (2011) ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeniliklerle ilgili Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmesini, Menteşe (2013) Türkçe öğretim programının uygulanmasına yönelik sorunlar ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek giderilmesini, Gün (2011) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik, uzman akademisyenler aracılığıyla kuramdan çok uygulamaya yönelik daha nitelikli yeni hizmet içi eğitimler verilmesini, Potur (2004) Türkçe öğretmenlerine yönelik eğitim teknolojisinin kullanımı ile ilgili yapılacak hizmet içi eğitim kurslarının fayda sağlayacağını, aynı şekilde Yıldız (2018) da teknolojik materyallerle ilgili gelişmelerin göz önüne alınmasını ve bu doğrultuda planlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini önermiştir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında ihtiyacı belirlemeye yönelik çalışmalar ilk basamağı oluşturmaktadır. Türkiye'de merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinden ziyade mahallî hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik ihtiyaç analizi son yıllarda yapılmaktadır. Ancak bu faaliyetlere katılan Türkçe öğretmenlerinin başarısının üst seviyeye çıkarılabilmesi ve hizmet içi eğitim faaliyetinden tatmin edici bir şekilde ayrılması, özellikle uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetinin ihtiyaçlara cevap vermesi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda, Türkçe öğretimine ve öğretmenlerine yönelik yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hangi mesleki yeterliliklere ve ihtiyaçlara cevap verdiğinin tespit edilmesi, konuyla ilgili durumun ortaya konulmasında ve yaşanan sorunların çözümü için yeni hizmet içi eğitim planlamalarında etkili olacaktır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 2001-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmiş olan Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin (seminer ve kurs) incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 2001-2017 yılları arasındaki hizmet içi eğitim faaliyetleri taranmış, bunların içinden Türkçe öğretimine yönelik faaliyetler tespit edilerek belirli temalara göre değerlendirilmiştir.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998, 58). Bu desene uygun olarak, 2001-2017 yılları arasında düzenlenmiş olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin veriler, var olan şekli ile gerçekçi ve bütüncül biçimde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

2.2. Çalışma Materyali

Çalışmanın materyali, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2001-2017 yılları arasında düzenlenmiş 9217 hizmet içi eğitim faaliyeti içerisinde belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma materyali 2001-2017 yılları arasında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri içerisinde yer alan Türkçe öğretimine yönelik olan 295 faaliyetten oluşmuştur. MEB tarafından belirlenen tarihler arasında gerçekleştirilmiş faaliyetler ve katılımcı oranları aşağıdaki şekildedir:

Tablo 1: 2001-2017 Arası Merkezî Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Dağılımı

| Yıllar | Faaliyet Sayısı | Katılımcı Sayısı |
|--------|-----------------|------------------|
| 2001 | 419 | 20080 |
| 2002 | 313 | 22072 |
| 2003 | 453 | 19727 |
| 2004 | 526 | 34154 |
| 2005 | 543 | 33156 |
| 2006 | 634 | 44006 |
| 2007 | 614 | 44808 |
| 2008 | 751 | 41783 |
| 2009 | 826 | 52996 |
| 2010 | 957 | 48629 |
| 2011 | 1156 | 51557 |
| 2012 | 286 | 13071 |
| 2013 | 290 | 13634 |
| 2014 | 309 | 19735 |
| 2015 | 281 | 46564 |
| 2016 | 434 | 392415 |
| 2017 | 425 | 228462 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2001-2017 yılları arasında toplam 9217 hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmiştir. En fazla hizmet içi faaliyetin ($f=1156$) 2011 yılında düzenlendiği anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetine katılımın en fazla ($f=392415$) 2016 yılında gerçekleştiği de görülmektedir. Buna ek olarak 2015, 2016 ve 2017 yıllarında katılımın önceki yıllara göre fazla olduğu dikkat çeken bulgulardandır. Söz konusu yıllardaki faaliyetlere katılımcı sayısının yüksek olmasında Fatih Projesine yönelik hizmet içi faaliyetlerin yapılmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, 2015 yılında 281 faaliyetin 5’i Fatih Projesi ile ilgili olup katılımcı sayısı da 4850’dir. Yine 2015 yılında Medya Okuryazarlığı Programını tanıtan 2 faaliyetin olduğu katılımcı sayısının da 20000 olduğu görülmüştür. 2016 yılında toplam 425 hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmiş ve bunların 88’i Fatih Projesi ile ilgilidir. Bu faaliyetlerin 44 tanesi de uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. 2016 yılında ise 392415 katılımcının 353936 tanesi uzaktan eğitim yoluyla 3936 tanesi de yüz yüze Fatih Projesi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmıştır. 2017 yılında toplam 434 hizmet içi eğitim faaliyet düzenlenmiş olup bunun 50’si Fatih Projesi ile ilgilidir. Bu faaliyetlerden 32’si uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. 2017 yılında toplam 228462 katılımcının 195720’si uzaktan eğitim yoluyla geriye kalan katılımcılar ise yüz yüze eğitim ile Fatih Projesi eğitimlerine katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında, 2001-2017 yılları arasında düzenlenmiş olan Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin bilgilere MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün resmi ağ sitesi üzerinden erişilmiştir. Çalışma materyalini oluşturan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin veriler, doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda Türkçe öğretimine yönelik olarak toplam 310 faaliyet tespit edilmiştir. Örnekleme yer alan hizmet içi eğitim faaliyetleri üzerinde yapılan kontrol ve tasnifler sonucunda, Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olmayan hizmet içi faaliyetler ayrılmıştır. Konu ve katılımcı bakımından doğrudan ilişki kurulamayan faaliyetlerle ilgili olarak 1 alan eğitimi uzmanından ve 2 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak 15 faaliyet veri havuzundan çıkarılmıştır. Örneğin kütüphane kullanımı ile ilgili olup Türkçe öğretmenlerinin katılımcı olmadığı sadece memurlara yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri uzman görüşüne dayanarak veri havuzundan çıkartılmıştır. Bu işlemin sonucunda toplam 295 hizmet içi eğitim faaliyeti betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Hizmet içi faaliyetleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri dikkate alınarak tasnif edilmiştir. Tasnif edilen veriler hizmet içi faaliyetin türüne göre (*öğretim sürecini planlama ve düzenleme, ölçme ve değerlendirme, ders kitabı inceleme, program tanıtımı, dil becerilerini geliştirme ve mesleki gelişim*) tablolaştırılarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma materyalini oluşturan 2001-2017 yılları arasında Türkçe öğretimine yönelik olarak gerçekleştirilmiş 295 hizmet içi eğitim faaliyetine ilişkin bilgiler tablolar hâlinde gösterilmiştir.

3.1.Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Konu Dağılımı

Tablo 2: Konularına göre hizmet içi eğitim faaliyetlerin dağılımı

| Konular | f |
|--|-----|
| Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme | 129 |
| Mesleki Gelişim | 99 |
| Dil Becerilerini Geliştirme | 45 |
| Ölçme ve Değerlendirme | 14 |
| Ders Kitabı İnceleme | 4 |
| Program Tanıtımı | 4 |

Tablo 2’de görüleceği üzere, Türkçe öğretimi ile ilgili en fazla Öğretim Sürecini *Planlama ve Düzenleme* ($f=129$) konusu üzerine hizmet içi eğitim faaliyeti yapılmıştır. İkinci sırada bir gün süren ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik ($f=99$) hizmet içi eğitim faaliyetler gelmektedir. Bunların dışında dil becerilerini geliştirmeye yönelik çoğunlukla okuma ve konuşma alanı ağırlıklı ($f=45$) hizmet içi eğitim faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2’den hareketle, 17 yıllık süreçte en az *Program Tanıtımı* ($f=4$) ve *Ders Kitabı İncelemeye* ($f=4$) yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerin düzenlendiği anlaşılmaktadır. Hâlbuki 17 yıl içerisinde, üç farklı dönemde Türkçe öğretim programları değiştirilmiş ve yeni programlarla beraber ders kitapları da değiştirilmiştir. Bu bakımdan değişen programların tanıtımı ve ders kitapları ile ilgili yeteri kadar hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlenmediği söylenebilir.

3.2. Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 3: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yıllara göre konu dağılımı

| Konular | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme | 6 | 6 | 9 | 11 | 12 | 15 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 6 | 1 | 9 | 2 | 18 | 5 |
| Mesleki Gelişim | | | 12 | 40 | 13 | 14 | 20 | | | | | | | | | | |
| Dil Becerilerini Geliştirme | 1 | 1 | 4 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 4 | | 1 | 3 | | 4 | |
| Ölçme ve Değerlendirme | | | | | | 4 | 3 | 1 | | 3 | 1 | | | 2 | | | |
| Ders Kitabı İnceleme | | | | 3 | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Program Tanıtımı | | | 1 | 1 | | | | 2 | | | | | | | | | |

Tablo 3'te hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yıllara göre konu dağılımı görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi her yıl düzenli olarak Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmıştır. Bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin en fazla ($f=18$) 2016 yılında düzenlendiği buna karşın en az düzenlendiği yılın -sadece 1 faaliyet ile- 2013 olduğu görülmektedir. Planlama ve düzenleme ile ilgili faaliyetlerin düzenli olarak gerçekleştirilmesi, derslerde etkili öğrenmeye yardımcı olan yaklaşım, yöntem ve tekniklere dair öğretmenlerin bilgi ve kabiliyetlerini artırmanın önemsendiğine işaret etmektedir. Bu faaliyetleri takiben *Dil Becerilerini Geliştirme* ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de 2012 ve 2015 yılları hariç olmak üzere her yıl düzenlediği belirlenmiştir. Söz konusu iki alan dışındaki faaliyetlerin dağınık biçimde yıllara yayıldığı da dikkat çekmektedir.

Tablo 3'te mesleki gelişim konulu hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik 2002 ile 2007 arasında çok fazla hizmet içi eğitim faaliyet düzenlenmesine rağmen daha sonraki yıllarda düzenlenmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra değişen Türkçe öğretimi programlarına yönelik olarak sadece 2002, 2003 ve 2008 yılında hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlendiği tespit edilmiştir.

3.3. Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye Yönelik Hizmet İçi Faaliyetler

Tablo 4: Öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri

| Faaliyetin Adı | Katılımcı Bilgisi | Katılımcı Sayısı | Faaliyet Sayısı | Faaliyet Süre |
|--|--|------------------|-----------------|---------------|
| Drama Eğitimi Semineri | Anasınıfı, Türkçe, sınıf ve rehber öğretmenleri | 2416 | 29 | 1-12 Gün |
| Türkçe Öğretimi ve Türk Kültürü Semineri | Yurtdışında görevli öğretmenler | 802 | 14 | 5-26 Gün |
| FATİH Projesi Teknoloji Destekli Edebiyat-Türkçe Eğitici Eğitimi Kursu | Türk dili ve edebiyat ile Türkçe öğretmenleri | 200 | 5 | 5 Gün |
| Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Uyum Kursu | Suriyelilere Türkçe öğretecek öğretmenler, öğretmenler | 4200 | 8 | 5-12 Gün |
| Hızlı Okuma ve Hafıza Teknikleri Semineri | Öğretmenler ve bakanlık personeli | 419 | 8 | 3-5 Gün |
| Okuma-Yazma Teknikleri ve Öğretimi Kursu | Sınıf ve anasınıfı öğretmenleri | 1651 | 21 | 5 Gün-2,5 Ay |
| Eğitimde Yeni ve Farklı Yaklaşımlar Kursu | Türkçe öğretmenleri ve öğretmenler | 700 | 7 | 5 Gün |
| Türkçe Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Türk dili ve edebiyat, Türkçe öğretmenleri | 4899 | 37 | 5 Gün-2 Ay |

Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin dağılımı incelendiğinde; Türkçe ve Türk dili ve edebiyat öğretmenlerinin katıldığı *Türkçe Öğretim Yöntem ve Teknikleri* adlı seminer, gerek faaliyet sayısı ($f=37$) gerekse katılımcısı ($f=4.899$) bakımından ilk sırayı almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, bu faaliyetin süresi 5 gün ile 2 ay arasındadır. Yine anasınıfı, Türkçe, sınıf ve rehber öğretmenlerin de katıldığı *Drama Eğitimi Seminerinin* ($f=29$) ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Drama eğitimi seminerine 2416 öğretmenin katıldığı ve faaliyet sürelerinin 1-12 gün arasında olduğu tespitler arasındadır. Drama okul öncesi evreden itibaren iletişim ile birlikte eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştiren etkili bir yöntemdir. Nitekim hizmet içi eğitim faaliyeti olarak anasınıfı, sınıf, rehber ve Türkçe öğretmenlerine drama yöntemini kullanmaya yönelik seminerin verilmesinin çağdaş eğitim yaklaşımlarını desteklediği ve öğretimdeki başarının yükseltilmesi için önemli bir yol olarak görüldüğü söylenebilir. Bunların yanında sınıf ve anasınıfı öğretmenlerine yönelik *Okuma-Yazma Teknikleri ve Öğretimi Kursu* da faaliyet sayısı ($f=21$) ve katılımcı oranı ($f=1651$) açısından öne çıkmaktadır.

Tablo 4'e göre FATİH Projesi Teknoloji Destekli Edebiyat-Türkçe Eğitici Eğitimi Kursu düzenleme ve katılımcı sayısı bakımından en sonda yer almaktadır. Söz konusu faaliyet toplam 5 kez ve 200 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Eğitimde teknolojik bir yenilenmeyi hedefleyen ve millî eğitim tarihimizdeki en büyük yatırımlardan biri olan Fatih Projesi'nin tüm bileşenleri ile öğretim sürecine sokacak ve böylelikle hayata geçmesinde etkin rolü öğretmenler oynamaktadır. Buna karşın Fatih Projesinin bileşenlerinin Türkçe öğretimi sürecinde doğru biçimde kullanımına yönelik öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlayan faaliyetlerin bu kadar az olması düşündürücüdür. Fakat tüm branşlara yönelik ve mahallî olarak düzenlenen projenin tanıtımı ve kullanıma ilişkin faaliyetlerin bu oranların üzerinde olduğu da söylenebilir. Nitekim genel dağılım tablosuna bakıldığında, 2015 yılından sonra FATİH projesine yönelik faaliyetlerin düzenlendiği ve bu faaliyetlerin uzaktan eğitim vasıtasıyla da gerçekleştirilmesine bağlı olarak katılım oranının da yükseldiği görülmektedir.

3.4. Mesleki Gelişime Yönelik Hizmet İçi Faaliyetler

Tablo 5: Mesleki gelişime yönelik hizmet içi faaliyetleri

| Faaliyetin Adı | Katılımcı Bilgisi | Katılımcı Sayısı | Faaliyet Sayısı | Faaliyet Süre |
|--------------------------------|---------------------------------|------------------|-----------------|---------------|
| Türk Dili ve Edebiyat Semineri | Türkçe ve Edebiyat Öğretmenleri | 22865 | 99 | 1 Gün |

Tablo 5'te Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin *Mesleki Gelişimlerini* desteklemek için *Türk Dili ve Edebiyatı Semineri* adlı günlük faaliyetlerin düzenlendiği görülmektedir. Anılan faaliyetlerin sayısı ($f=99$) ve katılımcısı ($f=22865$) oldukça yüksektir. Düzenlenen faaliyetlerde çok fazla öğretmene ulaşılması olumlu bir durum olduğu ancak faaliyet süresinin öğretmenlerin mesleki yönden gelişimine dair bilgi ve becerilerin aktarıldığı eğitimler için yeterli olamayacağı söylenebilir.

3.5. Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hizmet İçi Faaliyetler

Tablo 6. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi faaliyetleri

| Faaliyetin Adı | Katılımcı Bilgisi | Katılımcı Sayısı | Faaliyet Sayısı | Faaliyet Süre |
|---------------------------------------|--|------------------|-----------------|---------------|
| Okul Kütüphaneciliği Kursu | Türk dili ve edebiyatı, memurlar, Türkçe ve sınıf öğretmenleri | 1573 | 17 | 5-12 Gün |
| Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Semineri | Türk dili ve edebiyatı, memurlar, Türkçe ve sınıf öğretmenleri | 900 | 10 | 5 Gün |
| Kütüphanecilik Formatörlük Kursu | Türk dili ve edebiyatı, memurlar, Türkçe ve Sınıf öğretmenleri | 380 | 4 | 12 Gün |
| Güzel ve Etkili Konuşma Semineri | Türkçe, anasınıfı, sınıf ve meslek lisesi öğretmenleri, Bakanlık personeli | 520 | 9 | 5 Gün |
| Diksiyon Semineri | Türkçe, anasınıfı, sınıf ve meslek lisesi öğretmenleri, Bakanlık personeli | 160 | 5 | 5 Gün |

Tablo 6'da görüldüğü üzere; *Dil Becerilerini Geliştirmeyi* amaçlayan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çoğunlukla okuma, daha sonra konuşma becerisine yönelik düzenlendiği görülmektedir. Bu faaliyetler arasında okuma kültürü ve kütüphanecilik ile ilgili faaliyetlerin sayısı, süresi ve katılımcıları bakımından önde yer almaktadır. Söz konusu faaliyetlerin daha çok kütüphanecilik ve kütüphane kültürü ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Okuma alışkanlığına hizmet eden bu faaliyetlere Türk dili ve edebiyatı, Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile memurların katılmıştır. Bu faaliyetlerin içinde *Okul Kütüphaneciliği* adlı kurs faaliyet sayısı ($f=17$) ve katılımcısı ($f=1573$) bakımından ilk sırada gelmektedir. Ayrıca bu hizmet içi faaliyetin süresi 5 gün ile 12 gün arasındadır. Bunun yanında *Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Semineri* adlı faaliyet ikinci sırada yer almaktadır. *Kütüphanecilik Formatörlük Kursu* ise faaliyet sayısı ($f=4$) ve katılımcı sayısı ($f=380$) bakımından en az değere sahiptir.

Konuşma becerisini geliştirmeye hizmet eden faaliyetlere Bakanlık personeli, anasınıfı, Türkçe, sınıf ve meslek lisesi öğretmenlerinin katıldığı görülmektedir. Bu alandaki faaliyetler incelendiğinde; faaliyet sayısı ($f=9$) ve katılımcısı ($f=520$) bakımından *Güzel ve Etkili Konuşma Semineri* ilk sırada yer almaktadır. Daha sonra *Diksiyon Semineri* adlı hizmet içi eğitim faaliyeti gelmektedir. Konuşma öğrenme alanı ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, 2001-2017 arasında, merkezî olarak 14 defa düzenlenmiş olması ve katılımcı sayısının da sınırlı kalması, öğretmenlik mesleğinin doğası ile örtüşmektedir. Zira öğretmenlik mesleği tamamıyla iletişim odaklıdır ve öğretimdeki başa-

rıda öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimi büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca söz konusu faaliyetlerin Türkçe, sınıf, anasınıflı öğretmenleri ile sınırlı tutulması da doğru değildir.

Dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hiçbir faaliyetin yapılmamış olması da dikkat çekmektedir. Bu bulgu, hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlemede Türkçe dersinin öğrenme alanlarını oluşturan dil becerilerinden bazılarının önemsenmediğini, yapılan faaliyetlerin de daha iyi bir planlamaya ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

3.6. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Faaliyetler

Tablo 7: Ölçme ve değerlendirme yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri

| Faaliyetin Adı | Katılımcı Bilgisi | Katılımcı Sayısı | Faaliyet Sayısı | Faaliyet Süresi |
|--|-------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Ölçme ve Değerlendirme Semineri/Kursu | Öğretmenler | 1466 | 12 | 5 Gün |
| Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar Semineri | Öğretmenler | 162 | 2 | 5 Gün |

Tablo 7’de görüleceği üzere, *Ölçme ve Değerlendirmeye* yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. İki farklı faaliyet düzenlenmiştir ve bunlardan faaliyet sayısı ($f=12$) ve katılımcı sayısı ($f=1466$) bakımından en fazla Ölçme ve Değerlendirme Semineri / *Kursu*’nun gerçekleştirildiği görülmektedir. Ardından faaliyet sayısı ($f=2$) ve katılımcı ($f=162$) bakımından Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar *Semineri*’nin düzenlenmiştir.

Tablo 7’den hareketle, ölçme ve değerlendirme yönelik hizmet içi eğitimlerin genel olması, branşları ve özel olarak da Türkçe öğretimini dikkate alarak hazırlanmaması dikkat çeken bulgulardandır. Zira her bir branşın ve sınıf düzeyinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin özel gereksinimlerinin olduğu gerçeği dikkate alındığında, genel faaliyetlerin yanı sıra branşlara yönelik de faaliyetlerin yapılması gerektiği söylenebilir. Bunlarla birlikte, 17 yıla rağmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili toplamda sadece 14 kez hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlenmesinin ise bu konu alanı için yeterli olmadığı ve var olan durumun bir eksiklik olarak değerlendirilebileceği açıktır.

3.7. Ders Kitaplarına Yönelik Hizmet İçi Faaliyetler

Tablo 8: Ders kitaplarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri

| Faaliyetin Adı | Katılımcı Bilgisi | Katılımcı Sayısı | Faaliyet Sayısı | Faaliyet Süresi |
|---|-------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Kitap İnceleme Teknikleri Semineri | Öğretmenler | 150 | 3 | 5 Gün |
| Ders Kitabı Hazırlama Esas ve Usulleri Semineri | Öğretmenler | 24 | 1 | 2 Gün |

Ders Kitaplarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin dağılımı incelendiğinde; tüm branşlardaki öğretmenlerin katılım sağladığı *Kitap İnceleme Teknikleri* adlı seminer gerek faaliyet sayısı ($f=3$) gerekse katılımcıları ($f=150$) bakımından ilk sırayı almaktadır. Tablo 8’te görüleceği üzere, bu hizmet içi eğitim faaliyetinin süresi 2 gün ile 5 gün arasındadır. Bunu takiben *Ders Kitabı Hazırlama Esas ve Usulleri Semineri* ise faaliyet sayısı, süresi ve katılımcıları ($f=24$) açısından ikinci sırada gelmektedir.

Türkçe dersi öğretim programları 1924’ten bugüne birçok kez değişikliğe uğramıştır. Programlardaki değişiklikler beraberinde ders kitaplarında da değişimi getirmiştir. Ancak ders kitaplarını hazırlama ve incelemeye dair hizmet içi eğitim faaliyet sayısının ve katılımcılarının çok az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan branş bazında ders kitaplarının hazırlanması ve incelenmesine dair derse özgü hizmet içi eğitim faaliyetlerin olmaması ise dikkat çekmektedir.

3.8. Program Tanıtımına Yönelik Hizmet İçi Faaliyetler

Tablo 9. Program tanıtımına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri

| Faaliyetin Adı | Katılımcı Bilgisi | Katılımcı Sayısı | Faaliyet Sayısı | Faaliyet Süresi |
|---|-------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Türkçe Dersi Öğretim Programını Tanıtma Kursu | Öğretmenler | 200 | 2 | 5 Gün |
| Türkçe Programını Değerlendirme Semineri | Öğretmenler | 81 | 1 | 5 Gün |
| Okuma-Yazma Programını Tanıtma Kursu (II. Kademe) | Öğretmenler | 50 | 1 | 5 Gün |

Tablo 9 incelendiğinde, *Program Tanıtımına* yönelik üç farklı hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlendiği görülmektedir. Bu faaliyetlerden gerek düzenlenme sayısı ($f=2$) gerekse katılımcıları ($f=200$) bakımından *Türkçe Dersi Öğretim Programını Tanıtma Kursu* ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada *Türkçe Programını Değerlendirme Semineri* adlı hizmet içi eğitim faaliyeti gelmektedir. Bunların dışında faaliyet sayısı ve katılımcı bakımından *Okuma –Yazma Programını Tanıtma Kursu (II. Kademe)* adlı faaliyet en sonda yer almaktadır.

Tablo 9’dan hareketle, Türkçe dersi öğretim programını tanıtmaya yönelik hizmeti içi eğitim faaliyetlerinin az sayıda olması, katılımcı sayısının da sınırlı kalması ayrıca 2008 yılından sonra merkezî olarak konu ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetinin yapılmaması dikkate çekmektedir. Zira 2008 yılından sonra Türkçe dersi öğretim programı 2019 yılında uygulamaya konulan hâli ile birlikte 4 kez değişikliğe uğramıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi ve uygulanan öğretim programının hedeflerine ulaşabilmesi ve öngörülen işlevini yerine getirebilmesi öğretmen niteliğine bağlıdır. “Bu nedenle bir ülkede eğitimle ilgili çıktılar iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmen niteliklerini iyileştirmekten geçmektedir. Öğretmenler eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati ögesi olduğundan, nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı her zaman toplumların gündeminde önemli bir yer tutmuştur” (MEB, 2017, 1). Dolayısıyla öğretmen eğitimine yatırım yapılması ülkenin geleceğine yatırım yapılmasıdır. Ülkenin yarınlarını temsil eden bugünün çocuklarının nitelikli ve yetenekli öğretmenlerin elinde yetiştirilmesi temel bir ihtiyaçtır. Öğretmenlik, teknolojik gelişmeler, öğrenci niteliğindeki değişimler, ülkelerin eğitim politikalarındaki yeniliklerden dolayı durağan değil dinamik bir meslektir. Nitekim “değişen sosyal ve kültürel yapı, eğitimde de kendine yer bulmuş, eğitim yaklaşımlarında da çağdaş ve yeni atılımlar gerçekleşmiştir. Öğrenci merkezlik, çoklu zekâ, aktif öğrenme ve iş birlikli öğrenme bunlardan bazılarıdır. Türkçe öğretimi bu değişimi özümsemiş, program boyutunda yapılan yeniliklerle öğretim sürecine yeni strateji ve yöntemler girmiştir (Maden, 2017, 3). Bu yeniliklere ve değişikliklere eğitim programının uygulayıcısı öğretmenlerin ayak uydurması gerekmektedir. Bunun yolu da gerek merkezî gerekse mahallî hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlı ve ihtiyaca göre düzenlenmesi ve tüm öğretmenlerin bu faaliyetlerden yararlanabilmesinden geçmektedir.

Bahsedilen gerekçelerle araştırmada; Türkçe öğretmenlerinin meslekteki başarılarını artırmak amacıyla 2001-2017 yılları arasında MEB tarafından düzenlenmiş hizmet içi eğitim faaliyetleri belirlenmiş ve belli temalar altında toplanarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle belirtilen yıllar arasında, Türkçe öğretimine yönelik düzenlenen merkezî hizmet içi faaliyetleri tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; Türkçe öğretimine yönelik olarak 2001-2017 yılları arasında toplam 295 hizmet içi faaliyet gerçekleştirilmiştir. 2001-2017 arası en fazla Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme alanı ile ilgili faaliyet yapılmıştır. Aynı şekilde Parmaksız ve Kısakürek’in (2013) çalışmasında da yaklaşım, yöntem ve teknikleri içeren öğretim sürecine dair unsurların hizmet içi eğitim faaliyetlerinde en fazla ele alınan konulardan olduğu belirlenmiştir. Daha sonra *Mesleki Gelişim* ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği tespit edilmiştir. Bu yıllar arasında en az *Program Tanıtımı* ve *Ders Kitabı İncelemeye* yönelik hizmet içi eğitim faaliyetinin yapıldığı görülmüştür. Bunlarla birlikte sadece Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin her yıl düzenli olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında Türkçe öğretimi programlarına yönelik olarak 2002, 2003 ve 2008 yılında hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlendiği ulaşılan sonuçlardandır.

Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri arasında faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından ilk sırayı *Türkçe Öğretim Yöntem ve*

Teknikleri adlı seminer almaktadır. Buna karşın faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından en az gerçekleşen faaliyet *FATİH Projesi Teknoloji Destekli Edebiyat-Türkçe Eğitici Eğitimi Kursu* olmuştur. Bu sonuç Tatlı ve Kılıç (2013), Yıldız ve arkadaşları (2013) ile Akıncı ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğine ilişkin ulaşılan sonuçlarla örtüşmemektedir. Yine bu sonuç Maden ve arkadaşlarının (2017) Türkçe öğretmenlerinin medya okuryazarlığı konusunda eğitim almalarına dair öneriyi de desteklemektedir. Diğer taraftan MEB'in 2014'te yapmış olduğu ihtiyaç analizinde özel öğretim yöntemlerine ve tekniklere yönelik ihtiyacın olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyacı gidermeye yönelik de 2015, 2016 ve 2017 yıllarında toplamda 25 hizmet içi faaliyet düzenlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ihtiyacının dikkate alındığını ve bu doğrultuda hizmet içi faaliyet düzenlendiğini göstermektedir.

Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin *Mesleki Gelişimine* yönelik faaliyetler arasında faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından ilk sırayı *Türk Dili ve Edebiyatı* semineri almaktadır. Ancak Türkçe ve edebiyat dersleri her ne kadar birbirinin devamı niteliğinde olsa da farklı derslerdir. Öğrenme alanları, içerik ve öğrenci seviyeleri farklıdır. Bu nedenle bu iki derse yönelik ayrı ayrı faaliyetler düzenlenmesinin daha faydalı olacağı söylenebilir.

Dil Becerilerini Geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çoğunlukla okuma, daha sonra konuşma becerisine yönelik düzenlendiği tespit edilmiştir. Okuma becerisine yönelik memurlar, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı *Okul Kütüphaneciliği* adlı kurs faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından ilk sırada gelmektedir. Bu faaliyetler arasında okuma kültürü ve kütüphanecilik ile ilgili faaliyetlerin sayı, süre ve katılımcı sayısı bakımından önde yer alması dikkat çekicidir. Söz konusu faaliyetlerin de daha çok kütüphanecilik ve kütüphane kültürü ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Son dönemlerde okullarda kurulan z-kütüphanelerle ilgili faaliyetlerin yapılması, bu bakımdan güncel ihtiyaçların izlendiğini göstermektedir. Ayrıca kütüphane alışkanlığının iyileştirilmesinde hizmet kalitesinin yükseltilmesi de etkilidir. Bu nedenle kütüphanelerdeki "görevli kişilerin göreviyle ilgili olarak eğitim; uygun hizmet içi eğitim programlarıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir" (Çelik, 1998, 106). Kütüphane kullanımının artması ve alışkanlığa dönüşmesinde, rahat bir kütüphane ortamı, seçkin ve çeşitli eserlerin olmasının yanı sıra iyi yetişmiş öğretmen ve memurlara da ihtiyaç vardır. Ulaşılan sonuçların bu gerçeğe uygun olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik Bakanlık personeli, anasınıfı, Türkçe, sınıf ve meslek lisesi öğretmenlerinin katıldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı belirlenmiştir. Söz konusu faaliyetler incelendiğinde, faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından ilk sırada *Güzel ve Etkili Konuşma Semineri* yer almaktadır. Daha sonra *Diksiyon Semineri* adlı hizmet içi eğitim faaliyeti gelmektedir. Konuşma öğrenme alanı ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, 2001-2017 arasında, merkezi olarak 14 defa düzenlenmiş olması ve katılımcı sayısının da sınırlı kalması, öğretmenlik mesleğinin

doğası ile örtüşmemektedir. Zira öğretmenlik mesleği tamamıyla iletişim odaklıdır ve öğretimdeki başanda öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimi büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca söz konusu faaliyetlerin Türkçe, sınıf, anasınıfı öğretmenleri ile sınırlı tutulması da doğru değildir. Bu nedenle söz konusu faaliyetin yeterli olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Çiftçi'nin (2006) de belirttiği üzere, öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde gelişebilmesi için öncelikle Türkçe öğretmenlerinin bu konuda yeterli olması gerekmektedir. Dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hiçbir faaliyetin yapılmamış olması da dikkat çekmektedir. Bu bulgu, hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlemede Türkçe dersinin öğrenme alanlarını oluşturan dil becerilerinden bazılarının göz ardı edildiğini, yapılan faaliyetlerin de daha iyi bir planlamaya ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

Ölçme ve *Değerlendirmeye* yönelik hizmet içi eğitim faaliyetler tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanında 17 yılda sadece 14 hizmet içi faaliyetin düzenlenmesi de yeterli faaliyetin düzenlenemediğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin genel olması, branşları, özel olarak da Türkçe öğretimini, dikkate alarak hazırlanmaması dikkat çeken bulgulardandır. Zira her branşın ve sınıf düzeyinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin özel gereksinimlerinin olduğu gerçeği dikkate alındığında, genel faaliyetlerin yanı sıra branşlara yönelik de faaliyetlerin de yapılması gerektiği söylenebilir. Hâlbuki "Türkçe öğretmenlerinin öğrenme sürecini amaçlar doğrultusunda sonuçlandırabilecek performans sergileyebilmeleri için öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve uygulamaları konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir" (Göçer, 2018, 209). Alanyazında konu ile ilgili olarak Metin ve Demiryürek (2009) Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu eksiklerin hizmet içi faaliyetlerle giderilebileceğini belirtmiştir. Aytar (2007) ise, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda eksiklikleri olduğu ve bu eksiklikleri gidermek için hizmet içi çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Ders Kitabı İncelemeye yönelik tüm branşlardaki öğretmenlerin katıldığı "Kitap İnceleme Teknikleri" adlı seminer, faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından ilk sırada yer almaktadır. Ders kitabı hazırlama esas ve usullerine dair bir diğer faaliyet ise sınırlı katılımcı ile bir kez düzenlenmiştir. MEB tarafından hayata geçirilen e-müfredat uygulaması ile ders kitaplarının girişi, incelenmesi ve bununla ilgili iş ve işlemler yapılabilmektedir. Bu uygulama ile ders kitaplarına yönelik öğretmenler ve akademisyenler arasından incelemeci seçilmekte, bu incelemeciler çeşitli panellerde taslak kitapları değerlendirmektedir. Ders kitabı ile ilgili tüm bu iş ve işlemlerin çevrimiçi olarak yapılması ve paneller düzenlenmesi önemli gelişmelerdendir. Ancak incelemeci sıfatıyla, ders kitabı seçimi ve hazırlama sürecine dâhil olan kişilerin de bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olacağı düşünülmelidir. Bu noktada, kitap inceleme konusundaki hizmet içi eğitimlerin yeterli olamayacağı söylenebilir. Diğer taraftan Türkçe dersi öğ-

retim programları 1924'ten bugüne birçok kez değişikliğe uğramıştır. Programlardaki değişiklikler beraberinde ders kitaplarında da değişimi beraberinde getirmiştir. Ancak ders kitaplarını hazırlama ve incelemeye dair hizmet içi eğitim faaliyet sayısının ve katılımcılarının çok az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan branş bazında ders kitaplarının hazırlanması ve incelenmesine dair derse özgü hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olmaması da dikkat çekmektedir.

Program Tanıtımına yönelik üç farklı hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlendiği tespit edilmiştir. Bu faaliyetlerden faaliyet ve katılımcı sayısı bakımından ilk sırada *Türkçe Dersi Öğretim Programını Tanıtma Kursu* yer almaktadır. İkinci sırada *Türkçe Programını Değerlendirme Semineri* adlı faaliyet gelmektedir. Türkçe dersi öğretim programını tanıtmaya yönelik hizmeti içi eğitim faaliyetlerinin az sayıda olması, katılımcı sayısının da sınırlı kalması ayrıca 2008 yılından sonra merkezî olarak konu ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetinin yapılmaması dikkat çekmektedir. Zira 2008 yılından sonra Türkçe dersi öğretim programı 2019 yılında uygulamaya konulan hâli ile birlikte 4 kez değişikliğe uğramıştır. Dolayısıyla bu bulgudan yola çıkarak, program değişikliklerini takip eden dönemlerde Türkçe öğretmenlerine tanıtım amaçlı hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliğinin dikkate alınmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Kaya (2012) da yaptığı çalışmada, öğretim programlarının sıkça değişmesine karşın program ve ders kitabı tanıtımına yönelik hizmet içi faaliyetlerin oldukça az olduğunu tespit etmiştir. Akkaya ve Susar Kırmızı (2007) ise, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmada, öğretmenlerin programa yönelik yeterli bilgiye sahip olduğu zaman hazırlanan ders kitabını daha iyi anladıklarını, kitapta yer alan yöntem ve teknikleri derslerinde daha iyi uyguladıklarını belirlemiştir. MEB (2008) tarafından Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespit edildiği çalışmada, değişen Türkçe öğretim programı ve uygulamasına yönelik %92,3 oranında büyük bir ihtiyacın olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkçe öğretim sürecinin her katmanında rehber, yönlendirici ve planlayıcı rolü ile yer alan, bu rollerini etkili kullandığında öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayan öğretmenlerin bunun için mesleki anlamda sürekli kendini geliştirmesi ve yenilemesi gerekir. Ancak araştırma sonucunda; Türkçe öğretimi ile ilgili merkezî hizmet içi eğitim faaliyetlerinin özel alan yeterlilik alanlarına göre planlanmadığı, öğretim süreci, dil becerileri, ders kitabı, program tanıtımı ve ölçme değerlendirme yeterliliklerini destekleyecek oranda ve Türkçe öğretmenlerine özel faaliyetlerin yapılmamış olduğu görülmüştür. Program değişikliklerini takip eden dönemlerde bu konuda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılmamış olması, dinleme ve yazma becerilerinin faaliyetlerde hesaba katılmaması ve FATİH projesi ile ilgili yeterli faaliyetin yapılmamış olması üzerinde düşünülmesi gereken sonuçlardandır. Bunlara karşın okuma alışkanlığına ve kütüphane kullanımına özen gösterilmesi, mesleki bilgi ve becerilere yönelik genel konuları kapsayan faaliyetlere ağırlık verilmesinin yerinde olduğu da belirtilebilir. Ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, Türkçe öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması, planlama ve uygulama sürecinde özel alan yeterlilikleri,

öğretim sürecindeki değişikliklerin ve yaşanan problemlerin dikkate alınmasının gerektiği ifade edilebilir. Yine sonuçlardan hareketle konuyla ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik ihtiyaç analizi yapılmalı ve öğretmen talepleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde Türkçe öğretimi ile ilgili bilimsel tespitler dikkate alınmalıdır.

Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ve Türkçe öğretim programı temele alınarak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine alandaki tüm öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.

Fiziki zorlukların üstesinden gelmek için uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi faaliyetler düzenlenmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri alanında uzman olan kişilerce verilmelidir.

Kaynakça

- AKINCI, A., KURTOĞLU, M., ve SEFEROĞLU, S.S. (2012). *Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması*. Akademik Bilişim Konferansı, Sözlü Bildiri, 1-3 Kasım 2012. Uşak Üniversitesi.
- AKKAYA, N. ve SUSAR KIRMIZI, F. (2007). Yeni program doğrultusunda hazırlanan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim* 174, 232-249.
- ALTINIŞIK, S. (1996). Hizmet içi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 329-348.
- AYTAR, A. (2007). *Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine ait görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Report September, Available online at: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> 31.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- BİLASA, P., ve ARSLANGİLAY, A. S. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerine ait görüşleri (Yalova-Erzurum hizmet içi eğitim örneği). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1058-1071.

Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme (2001-2017 Arası)

- CARDONA, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- ÇELİK, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), 295-318.
- ÇİFTÇİ, M. (2006). *Türkçe öğretiminin sorunları*. (Ed. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde ss.77-110. Ankara: Gazi Kitabevi.
- GÖÇER, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 194-210.
- GÜN, M. (2011). *Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAUR, S. & KUMAR, D. (2008). Comparative study of government and nongovernment college teacher in relation to job satisfaction and job stress. ERIC online submission, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502218.pdf> adresinden 03.11.2018 tarihinde erişilmiştir
- KAYA, N. (2012). *Türkiye'de coğrafya eğitimi, program, ders kitapları ve öğretmen eğitimi boyutu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- MADEN, S. (2017). *Drama ile dil öğretimi*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- MADEN, S., MADEN, A. ve BANAZ, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- METİN, M. ve DEMİRYÜREK, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- MENTEŞE, H. (2013). Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları.
- MUSTAN, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 115-127.
- NARTGÜN, Ş.S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 57-178.
- ÖZTÜRK, C. (2010). 21.yüzyılın eşliğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme. (Ed. O. Oğuz vd.) *21.yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* ss. 179-224. Ankara: Pegem Akademi

- ÖZEN, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 141-160.
- PARMAKSIZ, R.Ş. ve KISAKÜREK, M.A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1); 112-129.
- POTUR, Ö. (2004). *Dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe öğretiminde materyal geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAVOLAINEN, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In Acedo C. (ed.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39: 281-292. Doi: 10.1007/s11125-009-9125-y
- SEFEROĞLU, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- SUSAR KIRMIZI, F. (2000). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞAHİN, M. (1999). Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 221-227.
- ŞAHİN, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ŞENGÜL, M. (2011). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TATLI, C. ve KILIÇ, E. (2013). Etkileşimli tahtaların kullanımına ilişkin alınan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 137-158.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, N. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme/kullanma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILDIZ, H., SARITEPECİ, M., ve SEFEROĞLU, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının ISTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 375-392.

Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme (2001-2017 Arası)

YILMAZ, H. ve KOCASARAÇ, H. (2010). Hizmet içi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

<http://www.meb.gov.tr/ogretmenlere-yonelik-2023-vizyonubelirlendi/haber/13843/tr> adresinden 08.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 08.09.2018 tarihinde alınmıştır.

<http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7> adresinden 08.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b6bfdb-c3a1bb9.67406502 adresinden 08.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/27111509_2014ylnadzenlenenhtiyabelirlemeanketigenelsonuclar.pdf adresinden 08.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

TÜRKİYE'DE MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK İLE BAŞARI İLİŞKİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN META-ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Berna CANTÜRK GÜNHAN¹

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İZMİR, berna.gunhan@deu.edu.tr , ORCID: 0000-0002-9585-0811.

Geliş Tarihi: 07.10.2019 Kabul Tarihi: 25.10.2020

Öz: Araştırmada matematik eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sonuçlarının meta-analiz yöntemiyle inceleyerek daha kapsamlı sonuçlar ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara ulaşabilmek için “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Google Akademik” veri tabanları tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan çalışmaların 2005-2018 yılları arasında yayımlanmış 27 araştırma meta-analize dahil edilmiştir. Araştırmada, toplam 14541 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çalışmaların özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiye olan etki büyüklükleri ortalaması ($r = 0,437$) pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, çalışmalar öğrenim kademesi, yayım türü ve konu alanı/beceriye yönelik özyeterlik olarak sınıflandırıldığında özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkinin etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra başarının konu alanı/beceriye göre sınıflandırılması ise özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkiyi etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, Başarı, Meta-Analiz.

A META-ANALYSIS OF STUDIES CONDUCTED IN TURKEY ON RELATIONSHIPS BETWEEN SUCCESS AND SELF-EFFICACY TOWARDS MATHEMATICS COURSE

Abstract:

In this research, it is aimed to produce more comprehensive results by examining the results of studies investigating the relationship between self-efficacy and achievement in mathematics education with meta-analysis method. In this context, “YÖK National Thesis Center” and “Google Scholar” databases were searched in order to reach the studies investigating the relationship between success and self-efficacy. As a result of the search, 27 studies published between 2005-2018 were included in the meta-analysis. The data obtained from a sample of 14541 people were analyzed. As a result of the analysis, it was concluded that the mean effect sizes ($r = 0,437$) on the relationship between success and self-efficacy were positive and the middle level. In the study, self-efficacy variable for education level, type of publication and subject area or skill was not moderator variable. However, the classification of success by subject area or skill affects the relationship between success and self-efficacy.

Keywords: Self-Efficacy, Achievement, Meta-Analysis.

Giriş

Öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal özelliklerin birlikte etkisi bulunmaktadır (Ma ve Kishor, 1997). Duyuşsal özelliklerden biri olan öğrencilerin özyeterlik inancını ilk olarak Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramında ifade etmiştir. Bandura’ya (1977) göre özyeterlik inancı bireyin bir işi yapabilmesi için kendisi hakkındaki yargısıdır. Kişilerin özyeterlik inançları öğrenmek için önemli bir motivasyon unsurudur (Kauchak ve Eggen, 1998; Kloosterman, 1996). Bir konuda özyeterlik inançları yüksek olan bireylerin bir işi gerçekleştirme sürecinde başarmak için daha dirençli oldukları ve işi başarmak için hemen pes etmedikleri saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Pajares, 1996; Aşkar ve Umay, 2001; Bonne ve Johnston, 2016). Öte yandan özyeterlik inancı düşük olan bireylerin bir işi başarma sürecinde kendilerini stres altında hissetme ve agresif olma durumlarında olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bu bağlamda bireylerin özyeterlik inançlarının yüksek olması söz konusu olumsuz duyguların yaşanmaması anlamında önemlidir. Çünkü Bandura’ya (2002) göre özyeterlik inançları bireylerin bir işi yaparken karşılaştıkları

zorluklar karşısında kendilerini nasıl motive edeceğini de etkiler. Ülkemizde matematik dersinin öğrenciler tarafından genel olarak zor bir ders olarak düşünüldüğü göz önünde bulundurulursa bu düşüncenin değiştirilmesi adına öğrencilerin matematiğe yönelik özyeterlik inançlarının artırılması büyük önem taşımaktadır.

Bireylerin özyeterlik inançları, bireyleri davranışa giden yolda güdüleyen, davranışın sürekliliğini ve gösterdiği performansın artırılmasını sağlamaktadır (Bandura 1997; Multon, Brown ve Lent, 1991). Zimmerman (1995), akademik özyeterliği bireyin kişisel özelliğinden ziyade bir işi yapabilmeye yönelik yargılarını yansıttığını ve akademik özyeterlik inançlarının farklı alanlara göre değişebileceğini belirtmiştir. Akademik başarı ile özyeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Hackett ve Betz, 1989; Jackson, 2002; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003). Benzer şekilde Pajares ve Kranzler (1995) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin özyeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Bunun yanısıra Lent, Brown ve Larkin (1984, 1986) akademik özyeterliğin akademik başarı için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Multon, Brown ve Lent (1991) 38 araştırmayı dâhil ettikleri meta-analiz çalışmalarında akademik özyeterlik ile performans ($r = 0,38$) ve kalıcılık ($r = 0,34$) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulmuşlardır.

Matematiğe karşı özyeterlik inancı, kişinin matematiksel bir görevi yerine getirmede kendine olan inancıdır (Hackett ve Betz, 1989; Pajares ve Miller, 1995). Finney ve Schraw (2003) bireylerin konuya özgü özyeterlik inançlarının incelenmesinin performansı daha iyi yordadığını belirtmişlerdir (akt. Delice, Aydın ve Kardeş Birinci, 2014). Alan yazında da ülkemizde matematik başarısı ile matematiğe yönelik öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yer almaktadır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015; Akarsu, 2009; Akçakın, 2018; Altun, 2005; Aygüner, 2016; Bozkurt ve Bircan, 2015; Çelik, 2012; Delice, Aydın ve Kardeş Birinci, 2014; Delioğlu, 2017; Deniz, 2017; Duran, 2011; Dursun, 2010; Erkek ve Işıksal ve Bostan, 2015; Gündoğdu, 2013; İlhan, 2015; Kalın, 2010; Kesici, 2018; Orhan, 2013; Öztürk, 2017; Özüdoğru, 2013; Reçber, 2011; Sevimli, 2010; Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven, 2012; Uz, 2018; Ünlü, 2014; Yazar, Es ve Güreffe, 2018; Yavuz Mumcu ve Cansız Aktaş, 2018; Yıldırım, 2011). Bu çalışmaların arasında öğrencilerin geometri, sayı, lineer cebir gibi matematiğin diğer alanları, problem çözme ve ilişkilendirme becerisine yönelik özyeterlik inançları ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye’de matematik eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı eğitim kademelerinde yapılmış birbirinden bağımsız bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmaların sonuçlarını bir araya getirip inceleyen bir meta-analiz araştırmasına rastlanmamıştır. Araştırmada söz konusu duruma ilişkin elde edilen bulguların; araştırmacılara alan yazında yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü meta-analiz, ilgili konu hakkındaki benzer araştırmaların nicel bulguları bir araya getirilerek konunun etkililiğinin yorumlanması ile araştırmacılara yön vermesi yönüyle önemlidir (Dinçer, 2014). Bu araştırmada Türkiye’de matematik

eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların meta-analiz yöntemi birleştirilip örneklemin genişletilerek çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi ile yeni araştırmalar için daha kapsamlı bir sonuç ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada meta-analize dâhil edilen çalışmaların farklı öğrenim kademelerinde ve farklı matematik konularında yapıldığı saptanmıştır. Ek olarak çalışmaların yayım türü olarak da lisansüstü tez çalışmaları, makale ve bildiri olduğu saptanmıştır. Bu sebeplerle etki büyüklükleri ile özyeterliğin başarı üzerinde etkililiğini değiştirebileceği düşünülerek öğrenim kademesi, yayım türü ve konu alanı karakteristikleri arasında fark olup olmadığı da saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda şu şekilde araştırma problemleri oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların etki büyüklüğü ne düzeydedir?
- Öğrenim kademesine göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Yayım türüne göre çalışmaların etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Başarı ve özyeterliğin konu alanı ya da beceriye göre sınıflandırılması etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada matematik eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların ortak etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde bir konu hakkında yapılmış çalışmaları belirli ölçütlerle sınıflandırıp sonuçlarının istatistiksel yöntemlerle birleştirilerek etki büyüklüklerinin hesaplanması amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Dinçer, 2014; Hedges, 2007).

Çalışma Örneklemi ve Seçim Ölçütleri

Alan yazında matematik eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu meta-analiz araştırması, Türkiye’de matematik eğitiminde yapılmış çalışmalarla ve Türkçe veri tabanları ile sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM ve Google Akademik Veri Tabanı kullanılmıştır. Veri tabanlarında ilgili araştırmaları bulabilmek için “özyeterlik”, “matematik” ve “başarı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu çalışma için yapılan son tarama 31 Aralık 2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Arama işlemi başlık, anahtar kelime ve özet alanlarına indirgenerek matematik dersine ya da matematikteki bir konunun öğrenilmesine yönelik özyeterlik ile başarısıyla ilgili tam metin çalışmalara ulaşılmıştır. Meta-analize dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken aşağıdaki ölçütler temel alınmıştır: (1) araştırmaların tarama modelinde olması, (2) örneklem grubunun Türkiye’de olması, (3) matematik dersine ya da matematikteki bir konu-

nun öğrenilmesine yönelik özyeterlik, (4) matematik başarısı ya da matematikteki bir konuya ilişkin başarı, (5) özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi gösteren istatistiksel ölçümlere sahip olması (örneklem büyüklüğü, p ve r değerleri). Ölçütleri sağlayan 1 tez ve 1 makalede PISA 2003 sınavındaki Türkiye örnekleminin verilerini kullandıkları için sadece makale çalışması meta-analize dâhil edilmiştir. Sonuç olarak ölçütleri sağlayan toplam 27 çalışma bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Yalnız Orhan (2013) yüksek lisans tez çalışmasında iki farklı test kullanıp (alan ve çevre konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgileri ölçen başarı testleri) bu testlerdeki başarılar ile geometriye yönelik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Benzer şekilde Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven (2012) çalışmalarında rutin ve rutin olmayan problemlere yönelik başarı testleri kullanıp bu testlerdeki başarılar ile matematiğe karşı özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Her iki çalışmada da iki farklı başarı testleri kullanıldığı için ayrı ayrı etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu meta-analiz araştırmasında toplam 29 etki büyüklüğü bulunmuştur.

Çalışmaların Kodlanması

Meta-analize alınan çalışmaların bilgilerini daha açık bir şekilde yansıtmak için kodlama işlemi yapılmıştır. Bunun için ilk olarak kodlama formu oluşturulmuştur. Bu kodlama formunda aşağıdaki gibi başlıklar oluşturulmuştur:

- Araştırmanın kimliği,
- Korelasyon değerleri,
- Öğrenim kademesi,
- Örneklem büyüklüğü,
- Yayım türü,
- Konu alanı veya beceriye yönelik başarı,
- Konu alanı veya beceriye yönelik özyeterlik.

Kodlama formu araştırmacı ve bir matematik eğitimcisi tarafından doldurulmuştur. Çalışmanın kodlama işleminin güvenilirliğinin saptanması için yayın havuzundan rastgele seçilen altı araştırma için yapılan kodlamalar üzerinden Kodlayıcı-1 ve Kodlayıcı-2 arasında sağlanan uyum katsayısı %95,8 bulunurken kodlayıcılar arası Cohen's Kappa değeri %93,6 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar kodlayıcılar arasındaki güvenliliğin yüksek olduğunun işaretidir (Landis ve Koch, 1977 akt. Başol ve Johanson, 2009). Meta-analize dâhil edilen çalışmaların bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Bilgileri

| No | Yazar ve Yıl | Korelasyon (r) | Öğrenim Kademesi | Örneklem Büyüklüğü (n) | Yayın Türü | Konu Alanı/ Beceriye Yönelik Başarı | Konu Alanı/ Beceriye Yönelik Özyeterlik |
|----|--|----------------|------------------|------------------------|------------|--|---|
| 1 | Abalı Öztürk ve Şahin (2015) | 0,433 | Ortaokul | 1362 | Makale | Matematik | Matematik |
| 2 | Akçakın (2018) | 0,377 | Lise | 87 | Makale | Matematik | Matematik |
| 3 | Altun (2005) | 0,445 | Üniversite | 472 | Tez | Matematik | Matematik |
| 4 | Aygüner (2016) | -0,072* | Ortaokul | 140 | Tez | Görsel Matematik | Görsel Matematik |
| 5 | Bozkurt ve Bircan (2015) | 0,466 | Ortaokul | 145 | Makale | Matematik | Matematik |
| 6 | Çelik (2012) | 0,380 | Ortaokul | 101 | Tez | Problem Çözme Becerisi | Matematik |
| 7 | Delice, Aydın ve Kardeş Birinci (2014) | 0,460 | Üniversite | 42 | Makale | Lineer Cebir | Lineer Cebir |
| 8 | Delioğlu (2017) | 0,510 | Ortaokul | 314 | Tez | Matematik | Matematik |
| 9 | Deniz (2017) | 0,721 | Ortaokul | 190 | Tez | Matematik | Matematik |
| 10 | Duran (2011) | 0,697 | Ortaokul | 467 | Tez | Görsel Matematik | Görsel Matematik |
| 11 | Dursun (2010) | 0,250 | Üniversite | 1007 | Tez | Geometri | Geometri |
| 12 | Erkek ve İşıksal Bostan (2015) | 0,480 | Ortaokul | 1043 | Makale | Geometri | Geometri |
| 13 | Gündoğdu (2013) | 0,350 | Ortaokul | 402 | Tez | Matematik | Matematik |
| 14 | İlhan (2015) | 0,191 | Üniversite | 232 | Tez | Geometri | Görsel Matematik |
| 15 | Kalın, (2010) | 0,815 | Ortaokul | 99 | Tez | Matematik | Matematik |
| 16 | Kesici (2018) | 0,372 | Lise | 251 | Makale | Matematik | Matematik |
| 17 | Orhan (2013) (kavramsal) | 0,366 | Ortaokul | 111** | Tez | Geometri | Geometri |
| 18 | Orhan (2013) (işlemsel) | 0,435 | Ortaokul | 111** | Tez | Geometri | Geometri |
| 19 | Öztürk (2017) | 0,672 | Ortaokul | 680 | Tez | Matematik | Matematik |
| 20 | Özüdoğru (2013) | 0,301 | Lise | 416 | Tez | Matematik | Matematik |
| 21 | Reçber (2011) | 0,535 | Ortaokul | 934 | Tez | Matematik | Matematik |
| 22 | Sevimli (2010) | 0,650 | Üniversite | 102 | Tez | İstatistik | İstatistik |
| 23 | Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven (2012) | 0,000* | Lise | 63** | Makale | (Rutin) Problem Çözme Becerisi | Matematik |
| 24 | Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven (2012) | -0,030* | Lise | 63** | Makale | (Rutin Olmayan) Problem Çözme Becerisi | Matematik |
| 25 | Uz (2018) | 0,470 | Ortaokul | 400 | Tez | Matematik | Sayı |
| 26 | Ünlü, (2014) | 0,258 | Ortaokul | 487 | Tez | Geometri | Geometri |
| 27 | Yarar, Es ve Güreffe (2018) | 0,389 | Ortaokul | 106 | Bildiri | Sayı | Sayı |
| 28 | Yavuz Mumcu ve Cansız Aktaş (2018) | 0,404 | Lise | 33 | Makale | Matematiksel İlişkilendirme Becerisi | Matematiksel İlişkilendirme |
| 29 | Yıldırım (2011) | 0,520 | Lise | 4855 | Makale | Matematik | Matematik |

*İstatistiksel olarak anlamsız

** Bu meta-analiz çalışması için örneklemdeki toplam kişi sayısı bulunurken sadece biri eklenmiştir.

Tablo1’den de bu meta-analiz çalışmasına dâhil edilen araştırmaların ortaokul, lise ve üniversite öğrenim kademesinde uygulandığı ve toplam örneklemin 14541 öğren-

çiden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca tabloya göre araştırmalar 2005 ile 2018 yılları arasında yayınlanmıştır. Yıllara göre incelendiğinde ise en fazla çalışma 2018 ve 2015 yıllarında yayınlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayım türü olarak lisansüstü tezlerden, dergilerde yayınlanmış makalelerden ve sempozyumlarda sunulan bildirilerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 1’de başarı ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, konu alanına (matematik, geometri, istatistik, lineer cebir, sayı, görsel matematik) ya da matematik dersine özgü becerilere (problem çözme becerisi, matematiksel ilişkilendirme becerisi) göre sınıflandırılmıştır.

Etki Büyüklüğü Analizi

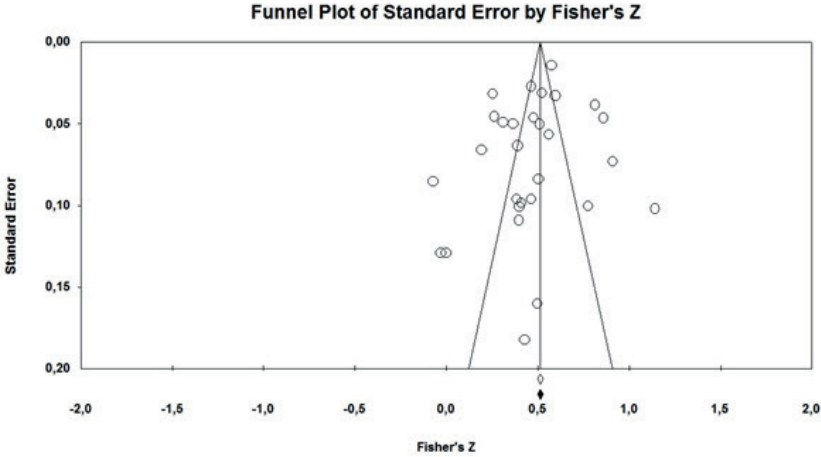
Araştırmada ilk olarak çalışmaların yayım yanlılığına sahip olup olmadığını anlamak için Rosenthal’ın güvenli N istatistiği, huni grafiği ve Egger testi ile incelenmiştir. Bu analizler ve etki büyüklüğü olarak korelasyonlara dayalı ortalama etki büyüklüğünü hesaplamak için İstatiksel Paket Programı Comprehensive Meta Analysis (CMA) 2.2 kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon çalışmalarında korelasyon katsayıları etki büyüklüğü indeksi olarak kabul edilir (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2013). Meta-analiz çalışmalarında korelasyon katsayıları Fisher’*s* z değerine dönüştürülerek hesaplanmakta ve bulgular rapor edilirken, değerler tekrar korelasyon katsayısına dönüştürülmektedir (Hedges & Olkin, 1985; Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein; 2013). Ayrıca meta-analiz sürecinde ortalama etki büyüklüğünü yorumlamak için kullanılan iki istatistiksel model bulunmaktadır: sabit etkiler modeli ve rassal etkiler modeli (Borenstein, 2009; Tweedie, Smelser & Baltes, 2004). Sabit etkiler modelinde etki büyüklüğü parametrelerinin sabit olduğu yani tüm çalışmaların genel bir etkiyi paylaştığı kabul edilirken rassal etkiler modelinde ise etki büyüklüğü parametrelerinin rassal seçilmiş yani çalışmadan çalışmaya değişebileceğini varsaydığı kabul edilmektedir (Hedges & Vevea, 1998). Bu modellerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için heterojenliğe bakılabilir. Etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyans oranını veren I^2 değeri heterojenlik hakkında bilgi vermektedir. I^2 değerinin; %25 olması düşük, %50 olması orta ve %75 olması yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges & Valentine, 2009). Bu çalışmada I^2 değeri % 93,89 ile yüksek düzey heterojenliği gösterdiği için rassal etkiler modeli kullanılmıştır.

Korelasyona dayanan etki büyüklüklerinin yorumlanması için Cohen ve arkadaşlarının (2007) sınıflandırması kullanılmıştır. Sınıflandırma şu şekildedir: 0.00 - 0.10 arasında ise çok zayıf; 0.10 - 0.30 arasında ise zayıf; 0.30 - 0.50 arasında ise orta; 0.50 - 0.80 arasında ise güçlü; 0.80’in üzerinde ise çok güçlü etki vardır (Cohen, Manion ve Marrison, 2007:521). Ayrıca bu çalışmada, ortalama etki büyüklüğünde rol oynayacağı düşünülen öğrenim kademesi, yayım türü, konu alanı veya beceriye yönelik başarı ile konu alanı veya beceriye yönelik özyeterlik değişkeni moderatör değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmada yapılan moderatör analizinde, moderatörler değişkenlerin ortalama etki büyüklükleri arasındaki farklılıkları Q_b testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Meta analize dahil edilen çalışmaların yayım yanlılığını analiz edebilmek için ilk olarak Rosenthal’ın güvenli N istatistiği kullanılmıştır. Rosenthal’ın Güvenli N istatistiği meta-analiz çalışmasında bulunan etki büyüklüğünü “sınırlamak” için analize kaç tane daha çalışma eklenmesi gerektiğini belirtir (Borenstein, 2009; Üstün & Eryılmaz 2014; Sarier, 2016). Bu analizin sonucunda Rosenthal’ın güvenli N değeri 7764 olarak hesaplanmış ve bu değer ortak etki büyüklüğünü düşürmek için sıfır etki düzeyine sahip 7764 adet çalışmaya gerek olduğunu ifade etmekte olup bu durum yayım yanlılığının çok düşük olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yapılan meta-analizde sonuçların dirençli olması için Mullen, Muellerleile ve Bryant (2001) $N/(5k+10)$ formülünün sonucunun 1’i geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir (akt. Üstün & Eryılmaz, 2014). Bu meta-analiz araştırmasında çalışma sayısı az olmasına rağmen bu formül sonucu $[7764/(5.29+10)=50,09]$ 1’den büyük olarak bulunmuştur. Bu bağlamda bu meta-analizin sonuçlarının dirençli olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu bilgiler, meta-analiz araştırmasında yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir. Bunun yanısıra yayım yanlılığını inceleyen bir başka yöntem olarak huni saçılım grafiği (funnel plot) Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Huni Grafiği

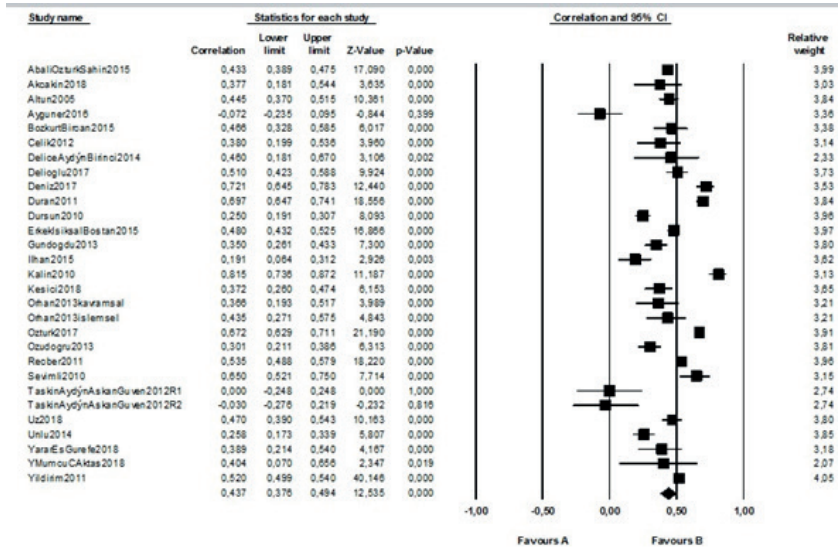
Şekil 1’de gösterilen huni grafiğinde incelenen 29 tane etki büyüklüğünün dikey çizginin etrafında simetrik olarak dağıldığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmaya dâhil edilen araştırmalarda yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir. Ayrıca Huni gra-

fiğinin asimetrik olup olmadığını test eden Egger testine göre p değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması huni grafiğinin asimetrik olmadığı sonucuna götürmektedir ($p=0,260>0,05$). Sonuç olarak araştırmaların etki büyüklükleri üzerinden yapılan analizde yayım yanlılığın olmadığını sonuçlarının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ortalama Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Matematik eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen 27 araştırmadan alınan 29 korelasyona ilişkin birleştirilmemiş etki büyüklükleri, güven aralıkları, çalışma ağırlıkları, etki büyüklüklerinin orman grafiği (forest plot) ve rassal etkiler modeline göre ortak etki büyüklüğü Şekil 2 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Şekil 2'de gösterilen orman grafiğine göre çalışma ağırlıkları incelendiğinde çalışmaların ağırlıklarının birbirine yakın olduğu %2,07 ile %4,05 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek çalışma ağırlığı katılımcı sayısı en fazla ($n=4855$) olan %4,05 ile Yıldırım (2011) bireysel araştırmasına ait iken en düşük çalışma ağırlığı ise katılımcı sayısı en az olan ($n=33$) %2,07 ile Yavuz Mumcu ve Cansız Aktaş (2018) bireysel çalışmasına aittir. Diğer çalışmaların ağırlık yüzdelerinin ise benzer şekilde dağıldığı söylenebilir. Çalışma ağırlığına benzer şekilde birleştirilmemiş etki büyüklükleri anlamlı olan Yavuz Mumcu ve Cansız Aktaş'ın (2018) çalışmasının güven aralığı dar ancak Yıldırım'ın (2011) çalışmasında güven aralığı daha dar olarak görülmektedir. Bu noktada örneklemdaki katılımcı sayısı ile güven aralığı genişliğinin ters orantılı olarak değiştiği söylenebilir.



Şekil 2. Rassal Etkiler Modeline göre Araştırmaların Etki Büyüklüklerine Ait Orman Grafiği

Şekil 2’de rassal etkiler modeline göre 0,376-0,494 olan %95’lik güven aralığında, 0,017 standart hata ile ortalama etki büyüklüğü 0,437 olarak hesaplandığı görülmektedir ($z=12,535$; $p=0,000$). Cohen ve arkadaşlarına (2007) göre bu çalışmada bulunan ortalama etki büyüklüğü değeri yorumlandığında, matematik eğitiminde derse yönelik özyeterlik ile başarı arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü (0,437) ve istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2. Rassal Etkiler Modeline Göre Çalışmaların Etki Büyüklüklerine Ait Bulgular

| Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri | n | Standart Hata | Z | p | %95’lik Güven Aralığı | |
|--------------------------------|----|---------------|--------|--------|-----------------------|-----------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır |
| 0,437 | 29 | 0,017 | 12,535 | 0,0001 | 0,376 | 0,494 |

Moderatör Değişkenlere İlişkin Bulgular

Moderatör değişkenlerine ait etki büyüklüğüne ilişkin yapılan moderatör analizine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Moderatör Değişkenlerine Ait Bulgular

| Moderatör Değişken | Frekans (f) | Yüzdeler (%) | Etki Büyüklüğü | %95lik Güven Aralığı | Q_b | p |
|-------------------------------------|-------------|--------------|----------------|----------------------|--------|--------|
| Öğrenim Kademesi | | | | | 5,317 | 0,070 |
| Ortaokul | 17 | 58,62 | 0,491 | 0,409-0,564 | | |
| Lise | 7 | 24,14 | 0,302 | 0,142-0,446 | | |
| Üniversite | 5 | 17,24 | 0,399 | 0,243-0,534 | | |
| Toplam | 29 | 100 | 0,434 | 0,369-0,496 | | |
| Yayın Türü | | | | | 1,655 | 0,437 |
| Lisansüstü Tez | 18 | 62,07 | 0,470 | 0,372-0,558 | | |
| Makale | 10 | 34,48 | 0,395 | 0,322-0,464 | | |
| Bildiri | 1 | 3,45 | 0,389 | 0,214-0,540 | | |
| Toplam | 29 | 100 | 0,419 | 0,363-0,472 | | |
| Konu Alanı/ Beceriye Yönelik Başarı | | | | | 22,971 | 0,002* |
| Geometri | 6 | 20,68 | 0,331 | 0,214-0,439 | | |
| Görsel Matematik | 2 | 6,90 | 0,378 | -0,476-0,865 | | |
| İstatistik | 1 | 3,45 | 0,650 | 0,521-0,750 | | |
| Lineer Cebir | 1 | 3,45 | 0,460 | 0,181-0,670 | | |

| | | | | | | |
|--|----|-------|-------|--------------|--------|-------|
| Sayı | 1 | 3,45 | 0,389 | 0,214-0,540 | | |
| Matematik | 14 | 48,27 | 0,512 | 0,450-0,568 | | |
| Problem Çözme | 3 | 10,35 | 0,132 | -0,157-0,400 | | |
| Matematiksel İlişkilendirme | 1 | 3,45 | 0,404 | 0,070-0,656 | | |
| Toplam | 29 | 100 | 0,463 | 0,416-0,507 | | |
| <i>Konu Alanı/ Beceriye Yönelik Özyeterlik</i> | | | | | 11,235 | 0,081 |
| Geometri | 5 | 17,24 | 0,357 | 0,231-0,472 | | |
| Görsel Matematik | 3 | 10,35 | 0,319 | -0,243-0,721 | | |
| İstatistik | 1 | 3,45 | 0,650 | 0,521-0,750 | | |
| Lineer Cebir | 1 | 3,45 | 0,460 | 0,181-0,670 | | |
| Sayı | 2 | 6,90 | 0,454 | 0,382-0,521 | | |
| Matematik | 16 | 55,17 | 0,469 | 0,400-0,533 | | |
| Matematiksel İlişkilendirme | 1 | 3,45 | 0,404 | 0,070-0,656 | | |
| Toplam | 29 | 100 | 0,461 | 0,418-0,501 | | |

* $p < 0,05$

Meta-analiz çalışmasına dahil edilen araştırmaların %58,62'si ortaokul, %24,14'ü lise ve %17,24'ü üniversite seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda yapılan moderatör analizinde, öğrenim kademesi değişkeni özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkide moderatör değişken olarak rol oynamamaktadır. Buna karşın meta-analize dâhil edilen araştırmalarda özyeterliğin ortaokul ($r=0,491$), lise ($r=0,302$) ve üniversite grubunun ($r=0,399$) başarıları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Her ne kadar öğrenim kademesine göre etki düzeyleri farklı olduğu görülse de yapılan moderatör analizinde ortalama etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($Q_b=5,317, p>0,05$).

Çalışmada meta-analizde dâhil edilen araştırmaların %62,07'sinin lisansüstü tez, %34,48'i makale ve %3,45'i bildiri olduğu görülürken yayım türü özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkide moderatör rol oynamadığı Tablo 3'te görülmektedir. Gerçekleştirilen moderatör analizinde yayım türü olarak lisansüstü tezlerde ($r=0,470$), makalelerde ($r=0,395$) ve bildirilerde ($r=0,389$) özyeterliğin başarı üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Yayım türüne göre etki düzeyleri farklı olduğu görülse de yapılan moderatör analizinde ortalama etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($Q_b=1,575, p>0,05$).

Araştırmaların temel alınan başarının konu alanı ya da beceriye göre %48,27 ile en çok matematikte sonra %20,68 ile geometri, %10,35 ile problem çözme becerisi, %6,9

ile görsel matematikte ve 1’er (%3,45) çalışma ile istatistik, lineer cebir, sayı konu alanlarında ve matematiksel ilişkilendirme becerisinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda temel alınan başarının konu alanı ya da beceriye göre sınıflandırılması özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkide moderatör rol oynamaktadır. Çünkü yapılan moderatör analizinde başarının konu alanı ya da beceriye göre sınıflandırmaları arasında ortalama etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($Q_b=22,971$, $p<0,05$). Çalışmaların özyeterlik ile geometri ($r=0,331$), görsel matematik ($r=0,378$), lineer cebir ($r=0,460$), sayı ($r=0,389$) matematik ($r=0,512$) ve matematiksel ilişkilendirmeye ($r=0,404$) yönelik başarı türleri arasında orta düzeyde etki bulunurken problem çözme başarısı ile matematik özyeterliği arasında ($r=0,132$) düşük düzeyde etki sahip olduğu saptanmıştır. Saptanan en güçlü etki özyeterlik ile istatistik ($r=0,650$) ve matematik ($r=0,512$) başarı türleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara aittir.

Çalışmaların %55,17 ile en çok matematiğe yönelik özyeterlik sonra %17,24 ile geometriye yönelik özyeterlik, %10,35 ile görsel matematiğe yönelik özyeterlik, %6,9 ile sayı duyusuna yönelik özyeterlik ve 1’er (%3,45) çalışma ile istatistik, lineer cebir ve matematiksel ilişkilendirmeye yönelik özyeterlik üzerine yapıldığı görülmektedir. Meta-analize dâhil edilen araştırmalarda özyeterlik inancının konu alanı ya da beceriye göre sınıflandırılmasının özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkide moderatör rol olmadığı saptanmıştır. Çalışmaların başarıları ile geometri ($r=0,357$), görsel matematik ($r=0,319$), lineer cebir ($r=0,460$), sayı ($r=0,454$), matematik ($r=0,469$) ve matematiksel ilişkilendirmeye ($r=0,404$) yönelik özyeterlik inançları arasında orta düzeyde etki bulunurken istatistik başarısı ile istatistik özyeterliği ($r=0,650$) ilişkisini inceleyen çalışmada güçlü etki düzeyi bulunmuştur. Ancak yapılan moderatör analizinde özyeterlik inancının konu alanı ya da beceriye göre sınıflandırmaları arasındaki ortalama etki düzeyi farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($Q_b=11,235$, $p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu meta-analiz araştırmasında Türkiye’de matematik eğitiminde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların ortalama etki büyüklüğünü ve bu etkinin çalışma karakteristiklerine göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu meta-analiz araştırmasında toplam 27 çalışmadan 29 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Homojenlik testi sonucu çalışmaların etki büyüklüğü dağılımının heterojen çıkmasından dolayı bu meta-analiz araştırmasında rassal etkiler modeli kullanılmıştır. Rassal etkiler modeline göre meta-analize dâhil edilen çalışmaların özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiye olan etki büyüklükleri ortalaması 0,437 olarak hesaplanmıştır. Cohen ve arkadaşlarının (2007) yaptığı etki büyüklüğü sınıflamalarına göre, araştırma sonucunda bulunan ortalama etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre derse yönelik özyeterlik inancı arttıkça başarı da artmaktadır ya da özyeterlik inancı azaldıkça başarı da azalmaktadır. Alan yazında, elde edilen bulguya benzer sonuçlara sahip çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda da matematik eğitiminde derse yönelik özyeterlik ile başarı arasında pozitif yönde

orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015; Akarsu, 2009; Akçakin, 2018; Altun, 2005; Bozkurt ve Bircan, 2015; Çelik, 2012; Delice, Aydın ve Kardeş Birinci, 2014; Delioğlu, 2017; Duran, 2011; Erkek ve Işıksal ve Bostan, 2015; Gündoğdu, 2013; Hackett ve Betz, 1989; Jackson, 2002; Kesici, 2018; Orhan, 2013; Öztürk, 2017; Özüdoğru, 2013; Reçber, 2011; Pajares ve Kranzler; 1995; Pajares ve Miller, 1994; Pietsch, Walker, ve Chapman, 2003; Sevimli, 2010; Uz, 2018; Yarar, Es ve Gürefe, 2018; Yavuz Mumcu ve Cansız Aktaş, 2018; Yıldırım, 2011). Diğer taraftan, bazı araştırma sonuçları ise derse yönelik özyeterlik ile başarı arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Aygüner, 2016; Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven, 2012).

Bu çalışmanın bulgularına genel olarak bakıldığında öğrenim kademesi, yayım türü ve konu alanı veya beceriye yönelik özyeterlik değişkeni moderatör değişken olmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra başarının konu alanı ya da beceriye göre sınıflandırılması bireylerin özyeterlik ve başarı ilişkisini etkilemektedir. Bu değişkenin moderatör rol oynadığı bulunmuştur. Özellikle en güçlü etki istatistik başarısı ile istatistiğe yönelik özyeterlik ve matematik başarısı ile matematiğe yönelik özyeterlik arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sınırlıklarından biri sadece korelasyonel çalışmaların ele alınmasıdır. Bir diğer sınırlılık ise meta-analize alınan çalışmaların ülkemizde yapılmış olmasıdır. Türkiye’de yapılan çalışmaların sonuçları üzerinden analiz yapıldığı için sonuçların genellenebilmesi bu kapsamda düşünülmelidir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde matematik başarısında özyeterliliği etkileyen öğretmen, aile, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler de dikkate alınarak yeni meta-analiz araştırmaları yapılabilir. Bunun sonucunda özyeterliliğin matematik başarısı üzerindeki etkileri hakkında daha derinlemesine yorumlar yapılabilir. Ayrıca derse yönelik özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen uluslararası ve ulusal çalışmaların karşılaştırılması amacıyla meta-analiz çalışmalarının yapılması düşünülebilir.

Kaynakça

- *ABALI ÖZTÜRK, Y. ve Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)* Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2621> S, 31, 343-366.
- *AKÇAKIN, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 259-277.
- *ALTUN, S. , (2005). Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- AŞKAR, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- *AYGÜNER, E. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile gerçek performanslarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- BANDURA, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.
- BAŞOL, G. ve Johanson, G. (2009). Effectiveness of frequent testing over achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 99-121.
- BONNE, L. ve Johnston, M. (2016). Students’ beliefs about themselves as mathematics learners. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 17-28.
- BORENSTEİN, M. (2009). *Effect size for continuous data*. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage Foundation.
- BORENSTEİN, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. ve Rothstein H. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. Serkan Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- *BOZKURT, E. ve Bircan, M. A. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 201-220.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç, Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- COHEN, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis*. In Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Eds.), *Research methods in education* (6th eds.). London: Routledge Falmer.
- COOPER, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- *ÇELİK, E. (2012). *Matematik problemi çözme başarısı ile üstbilişsel özdenleme, matematik özyeterlik ve özdeğerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *DELİCE, A., Aydın, E. ve Birinci, D. K. (2014). An investigation of pre-services mathematics teachers’ performances on systems of linear equations within the context of self-efficacy levels. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 1(2), 19-33.
- *DELİOĞLU, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- *DENİZ, T. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilmiş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- DİNÇER, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- *DURAN, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- *DURUN, Ö. (2010). *The relationships among preservice teachers' spatial visualization ability, geometry self-efficacy, and spatial anxiety*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *ERKEK, Ö. ve Işıksal-Bostan, M. (2015). Uzamsal kaygı, geometri öz-yeterlik algısı ve cinsiyet değişkenlerinin geometri başarısını yordamadaki rolleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 164-180.
- GIBSON, S. ve Dembo, M., H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 568-582.
- *GÜNDOĞDU, S. (2013). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu matematiksel güç ile matematik özyeterliliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- HACKETT, G. ve Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy / mathematics performance correspondence. *Journal for research in Mathematics Education*, 261-273.
- HEDGES, L. V. (2007). *Meta-analysis*. In C. R. Rao & S. Sinharay (Ed.), *Handbook of statistics 26: Psychometrics*. Oxford: Elsevier.
- HEDGES, L. V. ve Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic Press.
- HEDGES, L. V. ve Vevea, J. L. (1998). Fixed-and random-effects models in meta-analysis. *Psychological Methods*, 3, 486-504.
- *İLHAN, A. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarına yönelik görsel matematik okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi ve görsel matematik okuryazarlığı ile geometri başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- JACKSON, W. J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254.
- *KALIN, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, özyeterlikleri, kaygıları ve dersteki başarılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- KAUCHAK, D., P. ve Eggen, P., D. (1998). *Learning and teaching*. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- *KESİCİ, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 177-194.

- KLOOSTERMAN, P. (1996). *Students’ beliefs about knowing and learning mathematics: Implications for motivation*. In M. Carr (Ed.), *Motivation in mathematics* (pp. 131-156). New Jersey, NJ: Hampton Press.
- LENT, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356–362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356.
- LENT, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265–269. doi:10.1037/0022-0167.33.3.265.
- MA, X. ve Kishor, N., (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 26-47.
- MULTON, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30.
- *ORHAN, N. (2013). *An investigation of private middle school students’ common errors in the domain of area and perimeter and the relationship between their geometry selfefficacy beliefs and basic procedural and conceptual knowledge of area and perimeter*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *ÖZTÜRK, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- *ÖZÜDOĞRU, M. (2013). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi, İzmir.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- PAJARES, F. ve Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- PAJARES, F. ve Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193-203.
- PAJARES, F. ve Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 190-198.
- PİETSCH, J., Walker, R. ve Chapman, E. (2003). The relationship among selfconcept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589-603.
- *REÇBER, Ş. (2011). *An investigation of the relationship among the seventh grade students’ mathematics self efficacy, mathematics anxiety, attitudes towards mathematics and mathematics achievement regarding gender and school type*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- SARIER, Y. (2016) . Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 609-627.
- *SEVİMLİ, N. E. (2010). *Matematik öğretmen adaylarının istatistik dersi konularındaki kavram yanlışları; istatistik dersine yönelik öz yeterlilik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *TAŞKIN, D., Aydın, F., Akşan, E. ve Güven, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inanç ve öz-yeterlilik algıları ile rutin ve rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 7, (1), 50-61.
- TWEEDIE, R. L., Smelser, N. J. ve Baltés, P. B. (2004). *Meta-analysis: Overview International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. (pp. 9717-9724): Elsevier Science Ltd.
- *UZ.İ. (2018). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin kesirlere yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *ÜNLÜ, M. (2014). *Geometri başarısını etkileyen faktörler: Bir yapısal eşitlik modellemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- ÜSTÜN, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174): 1-32.
- *YARAR, H.,S., Es, H. ve Gürefe, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sayı duyusundaki başarısı ve öz yeterliği*. 5th IFS and Contemporary Mathematics Conference, Kahramanmaraş, pp: 140-149.
- *YAVUZ MUMCU, H. ve Aktaş, M. C. (2018). The investigation of the relationship between mathematical connection skill and self-efficacy belief. *MATDER Journal of Mathematics Education*, 3(1), 1-8.
- *YILDIRIM, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya’dan Bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik FEN VE MATEMATİK EĞİTİMİ DERGİSİ*, 5(1), 277-291.
- ZİMMERMAN, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in Changing Societies*. (pp.202-258). New York: Cambridge University Press.
- (* ile işaretlenmiş kaynaklar meta-analiz çalışmasında kullanılmış olan kaynaklardır.)

ÜSTÜN YETENEKLİ TANISI KONULMUŞ VE KONULMAMIŞ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL DÜŞÜNME SÜREÇLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Funda AYDIN GÜÇ¹, Yavuz İsa AYGÜN², Keziban ORBAY³

- 1 Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü Matematik Eğitimi ABD, fundaydin05@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3922-017X.
- 2 Uzman, Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şehit İsmail Kefal Anadolu İmam Hatip Lisesi, yavuzisa@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6234-0559.
- 3 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü Matematik Eğitimi ABD, keziban.orbay@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7642-4139.

Geliş Tarihi: 23.12.2019 Kabul Tarihi: 21.08.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Çalışma grubunu Giresun ilindeki Bilim ve Sanat Merkezi'ne kayıtlı 3 üstün yetenekli tanısı konulmuş ve bir devlet okuluna devam etmekte olan 3 üstün yetenekli tanısı konulmamış 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler matematiksel düşünme süreçlerini ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanan 6 etkinlikteki öğrenci çalışmaları ve öğrenci çalışmaları doğrultusunda yürütülen klinik mülakatlarla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda özelleştirme, genelleme ve varsayımda bulunma aşamalarındaki davranışlarda üstün yetenekli tanısı konulmuş öğrencilerin üstün yetenekli tanısı konulmamış öğrencilerden farklılaştığı ancak ispat/ikna etme aşamalarında farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum üstün yetenekli tanısı konulurken alana özgü üstün yeteneğin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Alana Özgü Üstün Yetenek, Matematikte Üstün Yeteneklilik, Matematiksel Düşünme

COMPARISON OF MATHEMATICAL THINKING PROCESSES OF STUDENTS WHO ASSIGNED AS GIFTED AND THE STUDENTS WHO ARE NOT ASSIGNED AS GIFTED

Abstract:

The purpose of this study was to determine whether mathematical thinking processes of students who assigned as gifted and students who are not assigned gifted differ. The participants were three students who assigned as gifted enrolled in the Science and Art Centers in Giresun and three students who are not assigned as gifted enrolled in a public school at 7th grade. The data were obtained through student studies and clinical interviews conducted in 6 activities designed to reveal mathematical thinking processes. The obtained data were analyzed descriptively. The findings showed that students', who assigned as gifted, works in the stages of specializing, generalizing and conjecturing processes differed from the students who were not assigned as gifted. But works in the justifying/convincing stages did not differ. This result showed that the necessity to make domain-specific giftedness definitions and the domain-specific giftedness should not be ignored while assigning students to a gifted student.

Keywords: Domain-Specific Giftedness, Giftedness in Mathematics, Mathematical Thinking

Giriş

Bireyler günlük hayatlarında birçok problemle karşılaşır ve bunların çözümünde çeşitli düşünme yapılarını kullanırlar. Düşünme yapılarının, mantık örgülerinin etkin olarak kullanıldığı düşünme alanlarından biri matematiktir (Duran, 2005). Matematik disiplininin olaylar arası akıl yürütme, problem çözme, tahminde bulunma, bağ kurma gibi becerileri kazandırarak bireylerin günlük hayattaki problem çözme sürecinde işe koşacakları bir takım düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye destek olduğu söylenebilir (Umay, 2003). Matematik'in bu düşünme yapılarıyla olan ilişkisi, matematiğe özgü düşünme yapısının incelenmesi gerektirir.

Matematiksel düşünme, tek bir tanımının yapılmasının oldukça güç olduğu bir kavramdır. Matematiksel düşünme çok genel bir ifade ile matematiksel tekniklerin, yöntemlerin doğrudan veya dolaylı olarak problemlerin çözümünde kullanılmasıdır (Henderson ve diğerleri, 2003). Liu (2003), matematiksel düşünmeyi "tahmin edebilme, tümevarım, genelleme, örnekleme, tümdengelim, betimleme, doğrulama, biçim-

sel olan ve olmayan usa vurma ve benzeri süreçlerin birleşimi” şeklinde tanımlamıştır. Stacey, Burton ve Mason (1985) matematiksel düşünmeyi özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma, doğrulama ve ikna etme olarak incelemiştir. Bu tanımlamalar incelendiğinde matematiksel düşünmenin birbiri ile ilişkili aşamalar içerdiği, bu aşamaların ortak ve birbiri yerine kullanılmış kelimelerle ifade edildiği göze çarpmaktadır. Örneğin özelleştirme yerine ayrıntılamak, örneklemek; genelleme için tümevarım; varsayımda bulunma için test etme, tahmin etme; ikna etmek için doğrulama ispatlama gibi birbiri yerine kullanılan ifadeler vardır. İç içe geçen ve bazen de birbirlerini kapsayan süreçler beraber değerlendirildiğinde matematiksel düşünme bu çalışmada dört ana basamak olarak ele alınmıştır: özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma, ispat/ikna etme.

Özelleştirme, özel durumları deneme, örneklere bakma (Stacey, 2006), kanıtları bir araya getirerek genellemeye ulaşma olarak ifade edilebilir (Stacey, Burton ve Mason, 1985). Özelleştirme basit düzeyde bir süreç olmasının yanında bir giriş davranışıdır. *Genelleme*, ilişkileri ve yapıları arama faaliyetidir (Stacey, 2006). Genelleme esnasında eşleştirme, sıralama ve karşılaştırma yapma, sınıflama, benzerlik ve farklılıkları belirleme, iki değişkenin ilişkisini matematiksel veya sözel olarak ifade etme, olabilecek bütün durumları tanımlama gibi eylemler söz konusudur (Mason, Burton ve Stacey 1991). Matematiksel genellemelerde, özel durumlardan belirli işlemler sonucunda bulunan öneri hakkında çıkarımda bulunulmaya çalışılır. *Varsayımda bulunma*, tahmin etme, tam hesaplama yapmadan elde edilmek istenen cevapları yaklaşık olarak bulma sürecidir, rastgele yapılan bir olay değildir (Pesen, 2003). Ortaya konan varsayımın neden doğru olduğunun incelenmesi veya yanlış ise nasıl düzeltilebileceğinin araştırılmasının takip edilmesidir (Stacey, Burton ve Mason, 1985). *İspat/İkna etme* bir şeyin neden doğru olduğunu bulma ve ifade etme olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2013). Harel ve Sowder (2007), matematiksel ispatı bir iddianın doğruluğuyla ilgili şüpheleri yok etmek için bireylerin yaptığı zihinsel aktivite olarak ifade etmişlerdir. Bu basamaklar hiyerarşik olmaktan ziyade matematiksel düşünmenin işe koşulma durumlarına göre dinamiklik göstermektedir.

Henderson ve diğerleri (2003), matematiksel düşünmenin çözüm süreçlerinin uygulanmasını belli kuralların uygulanması gibi düşünülmemesi gerekliliğini belirtmiş, içerisinde üst düzey düşünme becerilerinin (özelleştirme, genelleme, tahmin etme, hipotez üretme, hipotezin doğruluğunu kontrol etme gibi) olduğu süreçleri barındırdığını vurgulamıştır. Matematiksel düşünmeye yönelik ortak bir tanım ve bileşenler dizisi bulunmamakla beraber matematiksel düşünmenin bir problemin sadece cevabının bulunmasının dışında problem durumuna çözüm olacak süreçlerin yönetimini gerektiren üst düzey bir düşünme süreci olduğu görülebilir (Polya, 1945). Bir problemin çözümünde özelleştirme, genelleme, tahmin etme, hipotez üretme, hipotezin doğruluğunu kontrol etme gibi üst düzey düşünme becerileri gerekliyse, matematiksel düşünme gerçekleşeceği bilinmektedir (Yeşildere, 2006). Buradan matematiksel düşünmenin

sadece sayılarla soyut matematiksel kavramlardan ibaret olmadığını, gerçek yaşantı içerisindeki problemlerin çözüm süreçlerinde oluşabilecek bir düşünme biçimi olduğu görülmektedir. Bu da bize matematiksel düşünme süreçlerinin problem çözüme bağlamalarında çalışırken gözlemlenebileceğine dair ipuçları vermektedir. Dolayısıyla matematiksel düşünme üst düzey bir düşünme etkinliğidir ve üstün yetenekli bireylerin problem çözüme süreçlerinde ortaya çıkması beklenmektedir.

“Üstün veya özel yetenekli bireyler, yaşatlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi olarak tanımlanmaktadır” (Bilim ve Sanat Merkezleri [BİLSEM] Yönergesi, 2007). Ülkemizde üstün yetenekli bireylerin belirlenmesini ve eğitimini üstlenen BİLSEM yönergesinde tanım bu şekilde iken literatürde üstün yetenekliliği tanımlamaya yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur. Renzulli'nin (1978), üç halka modeli ismi verilen üstün yetenek modelinde, üstün yetenekliliği ortalamanın üzerindeki yetenek, görev teslimiyeti ve yaratıcılığın kesişimi olarak ifade etmektedir. Ortalamanın üzerindeki yetenek, hem genel yetenekleri hem de özel yetenekleri kapsamaktadır (Taşkın, 2010). Livne ve Milgram (2006), üstün yetenekliliği genel zekâ, matematikte alana özgü akademik yetenek, genel orijinal yaratıcı düşünme ve matematikte alana özgü yaratıcı yetenek olarak ele almıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde görülebileceği üzere, üstün özelliklerin tek bir alana göre belirlenmesinin yeterli olmayacağı, zekâ testleri gibi testlerden alınan puanların yetersiz olabileceği, problem çözüme, yaratıcılık, yeni durumlara uyum sağlama gibi farklı durumların da yer alabileceği çoklu değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğu (Tarhan ve Kılıç, 2014) ve alana özgü bir üstün yeteneğin varlığının vurgulandığı görülmektedir.

Ülkemizde üstün yetenekli tanısı [ÜYT] tarama ve inceleme olarak iki süreçle konulmaktadır. BİLSEM'lere öğrenci alımları, yani üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, çalışmanın yürütüldüğü 2018–2019 eğitim öğretim yılında 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenleri tarafından e-okul üzerinden doldurulan gözlem formları temel alınarak grup tarama sınavına katılan öğrencilerin bireysel olarak değerlendirildikleri sınav sonuçlarına göre yapılmıştır. Öğrenci seçim süreci öğretmen görüşüne bağlı olarak doldurulan formlarla, büyük ölçüde tek boyutla yapılmakta ve bu süreç üstün yetenekli olan bireyleri doğru tespit edebilmeyi olumsuz şekilde etkilemektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014). Öğretmenlerin farklı alanlarda farklı becerileri olan üstün yetenekli öğrencileri fark etmelerini, seçmelerini ve belirlemelerini sağlayacak objektifliğini artıracak nesnel ölçümlere ihtiyaçlarının olduğu aşıkardır. Bu süreç genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik alanındaki üstün beceriler kategorilerinde yürütülmektedir (MEB, 2018). MEB'in (2018) üstün yetenekliliği üç kısımda değerlendirdiği göz önüne alındığında üstün yeteneklilerin tanı konmasıyla ilgili farklı çalışmaların farklı alanlara özgü becerilere doğru kaydığı görülmektedir. Ancak yine de gerek öğretmenlerin yaptığı değerlendirmede gerekse yürütülen testlerde matematik alanına özgü düşünme biçimi olan

matematiksel düşünme aşamalarının bir kriterler bütünü olarak sunulmadığı görülebilir. Psikometrik testlerin kullanıldığı ve bu testlerde matematiksel düşünmelerine yönelik bir değerlendirme yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, ÜYT konulmuş öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi ÜYT koyma faaliyetlerinin tartışılması açısından önemlidir.

Matematik alanına özgü üstün yeteneğe odaklanan ve üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel problem çözüme süreçlerinin (Kim, Cho ve Ahn, 2003; Yıldız, Baltacı, Kurak ve Güven, 2012) ve matematiksel yaratıcılıklarının (Haavold, 2013; Taşkın, 2010) üstün yetenekli olmayan öğrencilerden farklılaştığını gösteren sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Matematik alanına özgü bir düşünme biçimi olan matematiksel düşünme, öğrencilerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmesine rağmen, matematiksel düşünmenin alana özgü üstün yeteneğe yansımaları az sayıda çalışmada ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarında üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini olasılık problemlerinin çözümünde işe koştukları (Baltacı, 2016), ve bilgisayar destekli ortamlarda matematiksel düşünme becerilerini göstermede başarılı olduklarını (Baki, Yıldız ve Baltacı, 2012) ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada literatürden farklı olarak ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleri alt bileşenler bağlamında karşılaştırılarak, alana özgü yeterliliğin tanı konulmuş üstün yeteneklilerde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Matematik alanına özgü bir düşünme biçimi olan matematiksel düşünme, öğrencilerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmesine rağmen, üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde matematiksel düşünme becerileri, araştırmaların artırılması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma gerek üstün yetenekli öğrenci tanılmasında kullanılan testlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemede ve üst düzey matematiksel düşünmelerinin değerlendirilmesinde ne denli etkili olduğu, gerekse ÜYT konulmuş öğrencilerin akranlarına göre matematiksel düşünme bakımından nasıl farklılaştığı hakkında ipucu verecektir. Yapılacak çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerileri hakkında özellikle matematiksel düşünme aşamalarının hem ÜYT konulmuş hem de ÜYT konulmamış öğrencilerde nasıl farklılaştığı hakkında somut deliller sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, ÜYT konulmuş veya konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin nasıl olduğu, alana özgü yeterliliğin üstün yeteneklilik için bir ölçüt olup olmadığı, matematiksel düşünme aşamaları açısından farklılaşp farklılaşmadığı eğer farklılaşma varsa bu farklılaşmanın nasıl olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda “ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünmenin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat/ikna etme boyutundaki süreçleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmada ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme becerileri problemler yardımıyla ayrıntılı olarak incelenmek ve karşılaştırılmak istenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerle birebir görüşmeler yapıp mevcut matematiksel düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak için derinlemesine bir inceleme yapılması gerektiğinden çalışmanın nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması ile yürütüldüğü söylenebilir. Çünkü açıklayıcı durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışmaya ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine incelemeye (Yıldırım ve Şimşek, 2013) imkân sağlar.

Araştırma Grubu

Çalışma 7. sınıfa devam eden ikisi kız, biri erkek olmak üzere üç ÜYT konulmuş öğrenci ve ikisi kız biri erkek üç ÜYT konulmamış toplam 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede bir araştırmada gözlem birimleri belli özelliklerdeki bireyler, olaylar veya nesnelere oluşabilir (Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda seçilen öğrencilerdeki ölçütler ÜYT konulması veya konulmaması ile ilgilidir. ÜYT konmuş öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Giresun Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 7. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. ÜYT konulmuş iki öğrenci BİLSEM'de aldıkları eğitimlerin dışında devlet okullarında, bir öğrenci ise özel bir ortaokulda eğitimlerine devam etmektedir. ÜYT konulmamış öğrencilerin tamamı bir devlet okulunda öğrenim görmektedir ve başarı seviyeleri iyidir. Pilot uygulamada orta ve düşük seviyedeki öğrencilerle de çalışılmış, öğrencilerin kavramlara yönelik eksikliklerinden dolayı matematiksel düşüncelerinin gözlemlenemediği durumların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin iyi seviyede olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin başarı seviyelerinin belirlenmesinde öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilen bir okuldaki matematik öğretmenleri not ortalamasında iyi düzeyde, ders içinde aktif olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencileri belirlemiş, bu öğrencilerden rasgele seçilen üç öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada yürütülecek etkinliklere yönelik fikir alışverişini önlemek amacıyla öğrencilerin farklı gruplardan olmasına ve birbirlerini tanımamasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinlikler ve etkinlik çözümleri üzerine yürütülen klinik mülakatlardan elde edilmiştir.

Etkinlikler

Matematiksel düşünme bileşenleri ilişki ve örüntüleri bulmak üzerinedir. Bu bağlamda matematiğin kullandığı alıştırma, problem, uygulama, araştırma alanlarından olmak üzere dört soru tipinden (Baki, 2015), uygulama ve araştırma türünde sorular

seçilmiştir. Uygulama tipi sorularda öğrenciden, önceden öğrenilenlerin farklı yaklaşımlarla kullanılarak farklı çözüm yolları bulmaları beklenirken, araştırma tipi sorularda yeni ilişkiler, örüntüler bulması beklenmektedir (Baki, 2015). İlişki ve örüntü kurmak matematiksel düşünmenin üst düzey aşamalarının bir bileşenidir. Ayrıca problem çözme süreçlerinin matematiksel düşünme süreçlerini ortaya çıkarma potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler, ilişki ve örüntülerin kurulmasının gerekli olduğu problem durumlarıyla baş başa bırakılmalıdır.

Buradan hareketle tamamı öğrencilerin matematiksel düşünmenin özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma, ikna etme süreçlerini ortaya çıkarabilecek yönergeler içeren 8 etkinlik tasarlanmıştır. Örnek bir etkinlik ve basamaklara ait yönergeler şu şekildedir:

Etkinlik-1



Özelleştirme basamağına ait yönerge:

► Kısa kenarı 8 br, uzun kenarı 14 br olan yukarıdaki dikdörtgenin içerisinde rastgele seçilen bir noktanın dört kenara olan mesafelerinin toplamını bulun.

Genelleme basamağına ait yönerge:

► Yukarıdaki sonuca gidiş sürecini gözden geçirdiğinde, dikdörtgenin iç bölgesinde rastgele seçilen başka noktaların da kenarlara olan uzaklıklarının toplamı ile dikdörtgenin kenar uzunlukları arasında bir örüntü/ilişki var mıdır, bu ilişkiyi/örüntüyü nasıl açıklarsınız?

Varsayımda bulunma basamağına ait yönerge:

► Uzunlukları farklı olan herhangi farklı dikdörtgenlerin iç bölgesindeki bir noktanın kenarlara olan uzaklıklarının toplamı için sözel veya matematiksel bir ifade bulunabilir misiniz? Örneğin formülle ifade etmek gibi, veya kelimelerle ifade etmek gibi.

İspat/ikna etme basamağına ait yönerge:

► Tüm dikdörtgenler için düşünersek, içerisinde seçilen bir noktanın kenarlara olan uzaklıkları için yukarıdaki yaptığınız genellemenin doğruluğunun kesin olduğunu nasıl gösterirsiniz? Bu formülün tüm dikdörtgenlerde geçerli olduğuna nasıl emin olabilirsiniz, açıklar mısınız?

Tüm etkinliklerin kapsam ve içerik geçerliliği ile ilgili uzman görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmış, bir ÜYT konulmuş ve bir ÜYT konulmamış öğrenci ile pilot uygulama yürütülmüştür. Pilot uygulama sonrası matematiksel düşünme becerilerini ölçemediği belirlenen iki etkinlik çalışmadan çıkarılmıştır. Asıl uygulamada ele alınan etkinliklere ve kazanımlara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Etkinliklere Ait Belirtke Tablosu

| Etkinlik | İçerdiği Kazanımlar |
|------------|--|
| 1.Etkinlik | M.4.3.1.3. Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder. M.7.2.1.3. Sayı örüntülerinin kuralını sözle veya harfle ifade eder. M.5.1.2.3. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder. |
| 2.Etkinlik | M.6.3.2.1. Üçgenin alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer Dikdörtgenin kenarları ve alanı arasındaki ilişkiyi açıklar. |
| 3.Etkinlik | M.5.2.1.2. Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanılarak ifade eder. |
| 4.Etkinlik | M.7.3.1.1. Bir açıyı iki eş açıya ayırarak açıortayı belirler. M.6.4.2.2. Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. M.6.2.1.2. Cebirsel ifadenin değerini değişkenin alacağı farklı doğal sayı değerleri için hesaplar. |
| 5.Etkinlik | M.8.3.1.2. Üçgenin iki kenar uzunluğunun toplamı veya farkı ile üçüncü kenarının uzunluğunu ilişkilendirir. |
| 6.Etkinlik | M.8.3.2.2. Nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin yansıma sonucu oluşan görüntüsünü oluşturur. |

Etkinliklere ait kazanımlar öğrencilerin kavramlara ait bilgilere yönelik deneyimlerini ortaya koymak için verilmiştir. İlk dört etkinlikteki tüm kazanımlara yönelik tüm öğrencilerin formal deneyimlerinin olması beklenmektedir. Son iki etkinlik ise öğrencilerden ulaşması beklenen bir üst sınıf kazanımına yöneliktir. Bu kazanımlarda ulaşılması beklenen hedefe yönelik hazırbulunuşluğa tüm öğrenciler sahiptir. Bu etkinliklerin tek ve yalnız bir çözümü olmadığı için çözüm süreçlerinde yukarıda yazılanlardan farklı kazanımların da ortaya çıkması olasıdır. Etkinlikleri her öğrenci bireysel olarak bir araştırmacı gözetiminde sesli düşünme prosedürüne uygun olarak yürütmüştür. Her etkinlik için her öğrenciye ihtiyaç duyduğu kadar süre verilmiştir. Öğrenciler her hafta iki etkinlik olmak üzere toplam 3 hafta etkinlikler üzerine çalışmıştır.

Klinik Mülakatlar

Klinik mülakat yönteminin öğrencilerin hatalarının temel nedenlerinin araştırılabileceği ve saklı matematiksel düşüncelerin ortaya çıkarılabileceği bilinmektedir (Baki, Karataş ve Güven, 2002). Bu çalışmada da öğrencilerin problem durumları karşısında

ortaya koydukları davranışların nasıl oluştuğu/ortaya konduğu ve buradan hareketle hangi matematiksel düşünme aşamasına ait davranışların sergilendiğinin belirlenmesi amacıyla klinik mülakatlar yürütülmüştür. Mülakatların kişinin kendi doğal ortamında yapılması gerekliliğinden (Legard, Keegan ve Ward, 2003), hareketle öğrencilerle öğrenim gördükleri okullarda sessiz bir ortamda mülakatlar yürütülmüştür. Mülakatlar bir araştırmacı tarafından öğrencilerin etkinlik çözüm süreçlerinde, öğrencilerin düşünme yapılarını ortaya çıkarmayan yönelik yürütülmüştür. Araştırmacılar mülakat öncesinde ortaya çıkabilecek durumları tartışmış ve öğrenci düşünme yapısını ortaya koyacak “Çözüm için izlediğin aşamaları gerekçelerle açıklar mısın?”, “Bu sonuca nasıl ulaştın?”, “Bu çözümden neden vazgeçtin?” gibi soruların mülakat için uygun olacağına karar vermiştir. Mülakatı yürüten araştırmacı ise mülakatlarda ortaya çıkan spesifik durumlar için soruları revize etmiş, gerektiğinde de yeni sorular sormuştur. Her hafta iki araştırmacı bir araya gelerek mülakat sürecini tartışmış ve öğrencilerin düşünceleri ortaya çıkarmak için yapılması gerekenler üzerine tartışmıştır. Bu bağlamda yürütülen mülakatların yarı yapılandırılmış olduğu söylenebilir. Mülakatlar sürecinde araştırmacı öğrencilerin düşünmelerini etkilemeyecek kadar uzak, araştırmanın amacına hizmet edebilecek tüm verileri kaydedecek kadar yakın rol oynamıştır. Mülakatlar ses kaydına alınmıştır.

Veri Analizi

Matematiksel düşünmenin ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulabilmesi için literatürdeki tanımlar incelenmiş ve süreç özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma ve ispat/ikna etme üzere dört aşama olarak ele alınmıştır. Bu dört aşamaya uygun geliştirilen etkinliklerle yürütülen pilot uygulama sürecinde bazı aşamalara yönelik öğrenci çalışmalarının birbirinden farklı olduğu ancak bu teorik yapı ile öğrenci süreçlerinin değerlendirilmesinin öğrencileri aynı düşünce yapısında gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda literatürdeki tanımlar tekrar incelenmiş ve matematiksel düşünmenin ayrıntılı bir şekilde koyulabilmesi için her aşamada gösterilebilecek alt davranışlar belirlenmiştir. Bu bağlamda literatür ve pilot uygulama sonucunda özelleştirme bileşeninde görülen süreç yalnız bir çeşit davranış ile açıklanabilirken, genelleme bileşeninin iki, varsayımda bulunma bileşeninin üç, ispat/ikna etme bileşeninin üç farklı davranış ile açıklanabileceği görülmüştür. Matematiksel düşünme sürecinin bileşenlerinde olduğu gibi bileşenlere ait davranışlarda da bir hiyerarşi söz konusu değildir. Başka bir deyişle ispat/ikna etme basamağındaki 3. kod, 1. kod ortaya çıkmadan da görülebilir ve 3. kod, 1. koddan daha üst düzey bir davranışı ifade etmektedir. Yani basit çizimlerle varsayımını gösterme girişimi görülmeden, özel örnekler yerine değişkenlerle genellemelere ulaşma davranışları görülebilmektedir.

Bu bileşenler ve bileşenlere ait davranışlar belirlendikten sonra yeniden bir pilot uygulama yürütülmüş ve pilot uygulamada elde edilen veriler bu bağlamda içerik analiziyle analiz edilmiştir. Çünkü içerik analizi elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve çalışmadan evvel belirgin olmayan temaların ve bo-

yutların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda literatür taramasının sonucunda ilk pilot uygulama ile belirlenen davranışlar (açıklayıcılar) revize edilmiş ve son hali verilmiştir. Tüm bu çalışmaların sonucunda matematiksel düşünmenin, Tablo 2’de belirtilen dört aşama ve aşamalara ait toplam dokuz davranıştan oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Matematiksel Düşünme Basamakları ve Bu Basamaklara Ait Davranışlar

| | Kod | Açıklayıcılar |
|--------------------|--------|--|
| Özelleştirme | Ö-Kod1 | <ul style="list-style-type: none"> • Verilen etkinlikteki problem durumunun yanıtını bulma. • Doğru bir süreç içerisinde özel, verilen duruma ait, özgün örnekleri inceleme. • Verilen duruma ait bir araştırma, kanıtları bir araya getirme. |
| Genelleme | G-Kod1 | <ul style="list-style-type: none"> • Farklı özel durumları test etme. • İlişkiliyi, örüntüyü bulmak amacıyla yaptığı doğru girişimler. • Deneme-yanılma sürecine dair doğru izler. |
| | G-Kod2 | <ul style="list-style-type: none"> • “Verilen duruma özgü” örüntüyü, ilişkiliyi belirleme. • “Verilen duruma ait” doğru ve eksiksiz örüntü bulma. |
| Varsayımda Bulunma | V-Kod1 | <ul style="list-style-type: none"> • Anlama, fark etme, hissetme, sezme. • Fark ettiği öngörüyle tahmin ve ifade etme. |
| | V-Kod2 | <ul style="list-style-type: none"> • Her duruma uyarladığı ve çoklu durum için sezdiği (sözel veya görsel) iddia ettiği bu durumun doğruluğunu kontrol etme. • Test etme (ispat başlangıcı veya varsayımının yanlış olmadığına emin olma). • Yanlışsa başa dönme. |
| | V-Kod3 | <ul style="list-style-type: none"> • Sembol ile veya sözel olarak ifade/formüle etme. • Cebirsel veya sözel olarak ifade etme. |
| İkna Etme | İ-Kod1 | <ul style="list-style-type: none"> • Sezgisel doğrulama: hisleriyle durumun doğruluğunu sezme. • İddiaların doğruluğunun araştırma. • Güçlü bir delil veya delillerin olmadığı basit çizimlerle iddiasını gösterme girişimi. |
| | İ-Kod2 | <ul style="list-style-type: none"> • Tümevarımsal açıklama, niceliksel değerlendirmeyi, bir veya daha fazla özel durumlarını öne sürerek varsayımının doğruluğunu gösterme. • İkna etmeye ispatta söz konusu olan elemanlar üzerinde düşünerek tüm elemanlar için genelleme yapmaya çalışarak ispatı sunma. • Varsayımı doğru ise bunun örnekler üzerinde denendiğinde doğrulanması gerektiğinin farkında olma. |
| | İ-Kod3 | <ul style="list-style-type: none"> • Dönüşümsel soyutlama, özel örnekler yerine, değişkenler ve oluşturmalar üzerinde yapılan özel değişikliklerle genellemelere ulaşma. • İkna etmeyi, ispatı doğru akıl yürütme ile dönüşüm yaparak yapılandırma. |

Kodlara ait verilen açıklayıcılar ilgili koda dair öğrenci davranışlarını detaylandırarak şekilde ayrıntılandırılmıştır. Matematiksel düşünme süreçlerinin açıklayıcılarından herhangi birinin sergilenmesi o kodun ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Asıl çalışmadan elde edilen veriler bu teorik çerçeve ile betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu kodlar dikkate alınarak yapılacak analize örnek teşkil etmesi açısından, Etkinlik 1’de yürütülmesi beklenen matematiksel düşünme bağlamındaki olası öğrenci davranışları Tablo 3’de örneklendirilmiştir.

Tablo 3. Etkinlik-1 için Kodlara Ait Gözlenebilecek Davranışlar

| Matematiksel Düşünme Aşamaları | Kod | Kodlara ait beklenen öğrenci davranışları |
|--------------------------------|--------|---|
| Özelleştirme | Ö-Kod1 | Dikdörtgenin herhangi bir yerine konan noktanın, kenarlara olan dikey uzunluklarını incelemesi ve bu konuda araştırma yapması |
| Genelleme | G-Kod1 | Seçilen rastgele noktanın kenarlara olan uzaklığını ölçme girişimleri |
| | G-Kod2 | Seçilen noktanın kenarla olan uzaklıklarının birer kenarla aynı olduğunu fark etmesi |
| Varsayımda Bulunma | V-Kod1 | Noktanın kenarlara olan uzaklığını göstermek amacıyla araştırma yapması, basit çizimlerle desteklemesi |
| | V-Kod2 | Kenarlara olan uzaklığa dair iddialarının doğruluğunu kontrol etmesi ya da test etmesi |
| | V-Kod3 | Kenar uzunlukları a ve b ise seçilen noktanın kenarlara olan uzaklıkları toplamının a+b olduğunu yazması veya sözel olarak aranan uzaklığın kenarların toplamına eşit olduğunu ifade etmesi |
| İkna Etme | İ-Kod1 | Kenarlara olan uzaklığın herhangi bir nokta için değişmeyeceğini sözel olarak ifade etmesi |
| | İ-Kod2 | Birkaç farklı dikdörtgen çizerek bu (İ-Kod1’de belirtilen) sezgisinin doğruluğunu göstermesi |
| | İ-Kod3 | Kenar uzunlukları 1br arttığında seçilen noktanın da her bir kenardan aynı miktarda uzaklaşacağını sözel olarak ifade etmesi ve değişkenler üzerin yapılacak özel değişiklikleri inceleyerek genellemelere ulaşması |

Analizler yürütülürken ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı kalınması güvenilirliği sağlamaya imkan oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma da analiz öncesi literatür incelemesiyle oluşturulan kavramsal çerçeve bir alan uzmanı akademisyen tarafından incelenmiş, ardından pilot uygulama yürütülmüş, pilot uygulamada yürütülen analiz sonrası geliştirilen kodlar ve açıklayıcılar tekrar bir

alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu bağlamda bir öğrencinin tüm etkinliklerdeki çalışmaları hem alan uzmanı olan bir araştırmacı hem de tüm analizi yürütecek olan bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Öğrenci davranışları tartışılmış ve öğrencinin hangi kodu sergilediği konusunda ortak karar verilmeye çalışılmıştır. Bu süreç araştırmacıya veri kodlama ile ilgili örnek teşkil etmiş ve analiz güvenilirliğine katkı sağlamıştır. Ayrıca tüm analizler boyunca analizi yürüten araştırmacı, alan uzmanı olan diğer bir araştırmacı ile süreçler hakkında düzenli görüşmeler yürütmüştür.

Bulgular

Bu bölümde ÜYT konulmuş ve tanı konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinde ortaya çıkan davranışlarının karşılaştırılmasına örnek teşkil etmesi açısından Etkinlik-1 ile ilgili elde edilen bulgular öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak nitel olarak paylaşılmış ve diğer etkinliklere ait bulgular tablo halinde verilmiştir.

Özelleştirme Basamağında Ortaya Çıkan Davranışlar

Birinci etkinlikte özelleştirme basamağında çalışan öğrencilerden dikdörtgenin herhangi bir yerine konan noktanın, kenarlara olan dikey uzunluklarını incelemesi ve bu konuda araştırma yapması beklenmektedir. Öğrencilerin bu bağlamda yürütmüş oldukları çalışmalar Tablo 4'te verilmiştir.

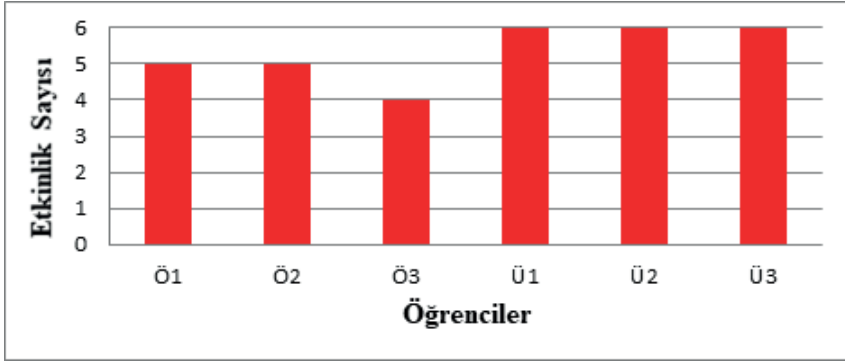
Tablo 4. Etkinlik-1'in Özelleştirme Basamağında Yürütülen Öğrenci Davranışları

| Basamağa ait öğrenci davranışı | | Basamağa ait öğrenci davranışı | |
|--------------------------------|---|--------------------------------|------------------------------------|
| Ö1 | <p>Dikdörtgenin tam ortasına nokta kay- duğunu varsayalım. $7-7-4-4$ oldu. $4+4+7+7=22$</p> | Ü1 | <p>$14 + 8 = 22$ br</p> |
| Ö2 | | Ü2 | <p>$14 + 8 = 22$</p> |
| Ö3 | <p>tam ortaya kaydım. Yeri yarıya olacak. $7 + 7 + 4 + 4 = 22$</p> | Ü3 | |

Tablo 4 incelendiğinde Ö1'in herhangi bir nokta olarak orta noktayı seçtiği ve duruma ait doğru yanıtı vererek Ö-Kod1'i sergilediği görülmektedir. Ö2'nin rastgele seçtiği noktalar üzerinde çalıştığı ve kenarlara olan uzaklıkları araştırdığı ve doğru olarak belirlediği görülmektedir. Dolayısıyla Ö2, Ö-Kod1'i sergilemektedir. Ö3, noktanın rastgele seçilmesi durumu için sonucu bulamayacağını belirterek noktayı ortadan seçip ardından kenarlara olan uzaklıkların toplamına ulaşmıştır. Noktanın yeri değiştiğinde ne olabileceği ile ilgili bir cevabı olmamasına rağmen çözüm sürecinde özel durumlar üzerine araştırma yaptığı dolayısıyla özelleştirme basamağına ait davranışın gözlemlendiği görülmektedir. Buradan ÜYT konulmuş öğrencilerinin tümünün birinci etkinlikte özelleştirme basamağına yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir.

Ü1 ve Ü2 benzer çalışmalar yürütmüştür. Her iki öğrenci de herhangi bir işlem yapmadan zihinsel işlemlerle sonuca ulaşarak Ö-Kod1'i sergilemişlerdir. Ü1'e sonuca nasıl ulaştığı sorulduğunda seçtiği herhangi bir noktanın kenarlara olan uzaklıklarını kalemiyle ileri geri göstererek: *"Bu çıkar öğretmenim, bakın!"* demiştir. Ü3 ise, seçtiği bir noktanın kenarlara olan uzaklıklarını kenarlara doğru çizdiği çizgilerle birleştirmiş ve bunların toplamının kenarlara eşit olduğunu sezerek *"Kenarlarla aynı doğru oluyor öğretmenim."* ifadesi ile Ö-Kod1'e yönelik davranışını açıklamıştır. Buradan ÜYT konulmuş öğrencilerinin tümünün birinci etkinlikte özelleştirme basamağına yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir.

Her öğrencinin sekiz etkinliğin kaçında özelleştirme basamağına dair davranışlar sergilediği Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Her Öğrenci için Özelleştirme Basamağının Etkinliklerde Ortaya Çıkma Sayısı

Grafik 1 incelendiğinde özelleştirme aşamasında ÜYT konulmamış öğrencilerin, tanı konulmuş öğrencilere göre daha az sayıda etkinlikte özelleştirme davranışını ortaya koydukları görülmektedir. Başka bir deyişle üstün yetenekliliğin matematiksel düşünme aşamalarından Ö-Kod1'in farklılaşmasına imkan sağladığı görülmektedir.

Genelleme Basamağında Ortaya Çıkan Davranışlar

Birinci etkinlikte genelleme basamağında çalışan öğrencilerden G-Kod1 kapsamında seçtikleri rastgele bir noktanın kenarlara olan uzaklığını ölçme girişimlerinde bulunması ve G-Kod2 kapsamında da seçilen noktanın kenarlara olan uzaklıklarının birer kenarla aynı olduğunu fark etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu bağlamda yürütmüş oldukları çalışmalar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Etkinlik-1'in Genelleme Basamağında Yürütülen Öğrenci Davranışları

| Basamağa ait öğrenci davranışı | | Basamağa ait öğrenci davranışı | |
|--------------------------------|---|--------------------------------|--|
| Ö1 | Varır. Ya tam ortasına, ya başka yere uzaklıklarının toplamı kenar uzunluklarını verir. | Ü1 | Var. Nereden seçersen seçeyim uzun ve kısa kenarın toplamı olacak. |
| Ö2 | Rastgele seçilen noktaların kenarlara uzaklıklarının toplamının ikisi dikdörtgenin kenar uzunluklarına eşit oluyor. | Ü2 | Varır. Dikdörtgenin uzun kenarı \Rightarrow 4 birim Dikdörtgenin kısa kenarı \Rightarrow 3 birim Nokta ve kenarlara olan mesafe dikdörtgenin kenar uzunluklarıyla aynıdır. Nokta nerde durursa olsun kenarlara olan mesafelerin toplamı her zaman aynıdır. |
| Ö3 | Varır. Noktayı ortaya koyarsak her kenar uzunluğunun $\frac{1}{2}$ 'si oluyor. | Ü3 | Bir tane kısa kenar ile bir tane uzun kenarın toplamı, seçilen herhangi bir noktanın tüm kenarlara olan en kısa mesafelerinin toplamına eşit olur. Yani dikdörtgenin tüm kenarlarının toplamının yarısı kadar olur. |

Tablo 5'de verilen öğrenci cevapları incelendiğinde Ö1, şekil üzerinde başka noktalara doğru kalemini gezdirerek farklı nokta seçiminde neler olabileceğini inceleyerek G-Kod1'i, doğru örüntüye/ilişkiye ulaşarak G-Kod-2'yi sergilediği söylenebilir. Ö2, "Kısa kenar ile uzun kenarın toplamı oluyor." ifadesiyle belirlediği durumu test ederek G-Kod1'i, bu durumun dikdörtgenin çevresiyle bağlantısını kurarak G-Kod2'yi sergilemiştir. Ö3, noktayı dikdörtgenin tam orta noktasına yerleştirmeyi tercih etmiştir. Bu durumun sebebi sorulduğunda, "Kenarlara olan uzaklığı daha kolay bulmak için." cevabını vermiştir. Gerçekten de bu tercih diğer öğrenciler için de ilk çözüm girişim-

leri için yönlendirici olmuştur denilebilir. Bu anlamda bakıldığında örüntüyü bulmak için yaptığı girişimlerde bulunduğu yani G-Kod1'i ortaya çıkaracak bir davranış sergilediği görülmektedir. Öğrenci bu durumun süreçte kolaylık sağladığını ifade etse de, ilişkiyi ortaya koymaya yönelik sürecini "Seçilen nokta orta nokta olduğu takdirde." koşulu üzerine devam ettirmiştir. Bu da öğrencinin "Herhangi bir nokta için yorum yapılamayacağı" sonucuna ulaşmasına sebep olmuştur. Araştırmacı, başka yerlere konulan noktaları sorguladığında öğrenci ile aralarında aşağıdaki diyalog geçmiştir:

A: "Dikdörtgenin tam ortasına konulmayacak noktalar için yorum yapabilir misin?"

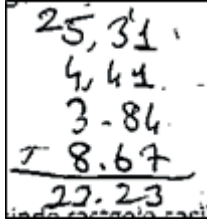
Ö3: "Hayır yapamayız öğretmenim."

A: "Neden, açıklar mısın?"

Ö3: "Bilemeyiz ki, kenarlara olan uzaklıkları ölçmemiz gerekir yoksa bilemeyiz."

A: "İstersen cetvel kullanarak ölçebilirsin."

Burada araştırmacı öğrenciye cetvel kullanabileceğini hatırlatmıştır. Öğrenci kâğıda rastgele koyduğu bir noktanın kenarlara olan uzaklığını cetveli ile ölçmüş, ondalık kısımları mükemmel olarak ölçemediği için Şekil 1'de verilen sonuca ulaşmıştır.



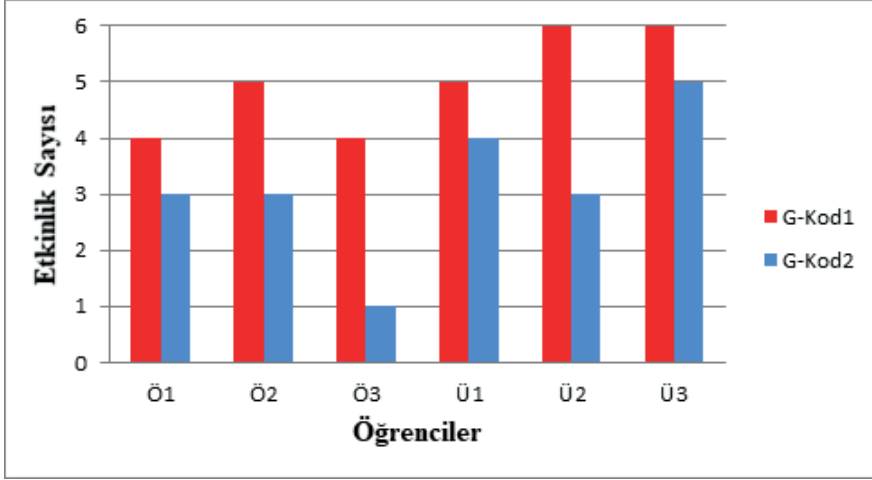
Şekil 1. Ö3'ün Genelleme Aşamasındaki Çalışması

Şekil 1'de verilen hesaplamaların ardından "Tam ortada seçmediğimiz için kusurlu çıkıyor. Ortadan seçmek gerekiyor, yoksa bilemeyiz." yorumunu yapmıştır. Bu durum özelleştirme basamağından genelleme basamağına çıkamamanın bir sonucu olarak görülebilir. Çünkü öğrenci sadece ve yalnız ortada olan özel nokta yani özel bir durum için doğru davranış sergileyebilmiştir. Bu duruma ait örüntü tam ve doğru bir biçimde ortaya konmadığı için G-Kod2 sergilenememiştir. Buradan ÜYT konulmamış öğrencilerinin tümünün birinci etkinlikte genelleme basamağına yönelik G-Kod1'e dair davranışlar sergilediği, G-Kod-2'ye yönelik ise iki öğrencinin çalışmalar yürütebildiği, bir öğrencinin bu koda yönelik davranışlar sergileyemediği görülmektedir.

ÜYT konulmuş öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde, tüm öğrencilerin noktanın nereden seçilirse seçilsin kenarlara olan uzaklıklarını belirten doğru parçalarının, yatay ve dikeyde incelendiğinde, kısa ve uzun kenarlara eş uzunlukta olacağını belir-

terek G-Kod1 ve G-Kod2'yi sergilediği görülmektedir. Buradan ÜYT konulmuş öğrencilerinin tümünün birinci etkinlikte genelleme basamağına yönelik hem G-Kod1 hem de G-Kod2'ye yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir.

Her öğrencinin sekiz etkinliğin kaçında genelleme basamağına dair davranışlar sergilediği Grafik 2'de verilmiştir.





Grafik 2. Her Öğrenci için Genelleme Basamağına Etkinliklerde Ortaya Çıkma Sayısı

Grafik 2 incelendiğinde G-Kod1 ve G-Kod2 davranışlarının ÜYT konulmuş öğrencilerde daha fazla sayıda etkinlikte gözlemlendiği, her iki kodun da ÜYT konulmuş öğrenciler lehine ayırt edici özellikte görülmektedir.

Varsayımda Bulunma Basamağına Ortaya Çıkan Davranışlar

Birinci etkinlikte varsayımda bulunma basamağına çalışan öğrencilerden V-Kod1 kapsamında seçtikleri noktanın kenarlara olan uzaklığını göstermek amacıyla araştırma yapması ve basit çizimlerle desteklemesi, V-Kod2 kapsamında seçtikleri noktanın kenarlara olan uzaklığına dair iddialarının doğruluğunu kontrol etmesi ya da test etmesi ve V-Kod3 kapsamında dikdörtgenin kenar uzunlukları a ve b ise seçilen noktanın kenarlara olan uzaklıkları toplamının $a+b$ olduğunu yazması veya sözel olarak aranan uzaklığın kenarların toplamına eşit olduğunu ifade etmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bu bağlamda yürütmüş oldukları çalışmalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Etkinlik-1'in Varsayımında Bulunma Basamağında Yürütülen Öğrenci Davranışları

| Basamağa ait öğrenci davranışı | Basamağa ait öğrenci davranışı |
|---|--|
| <p>Ö1</p> <p>Hangi noktaya olursa olsun kenar uzunluklarını verir.</p>  | <p>Ü1</p> <p>Uzun kenar + Kısa kenar = Nokta'nın kenarına uzaklığı</p> |
| <p>Ö2</p> <p>Dikdörtgenin kısa kenarı ile uzun kenarlarının toplamı noktaya kenarlara olan mesafesini buluyor.</p> <p>dik kenarı 9 diyelim yataya ise 10 bir rastgele bir nokta seçtik. Bu nokta ya kısma ya uzunluğa kesiniyle 10 olacak. Diğ. kismada aynı işaretle 1 ve 8 olsun yine doğru olacak.</p> | <p>Ü2</p> <p>Sözel ifadede bulunmuştur.</p> |
| <p>Ö3</p>  <p>Seçilen bir noktanın 4 kenara olan uzaklıklarının toplamı 1 kısa kenar ve 1 uzun kenarın toplamına eşit oluyor.</p> | <p>Ü3</p> <p>Sözel ifadede bulunmuştur.</p> |

Tablo 6 incelendiğinde Ö1'in noktanın kenarlara olan uzaklıkları toplamının kenarlara olan ilişkisini fark ettiği, ilişkinin tüm durumlar için uyarlanabilirliğini kontrol ettiği ve varsayımını sözel olarak formüle ettiği dolayısıyla da V-Kod1, V-Kod2 ve V-Kod3'e yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir. Ö2'nin farklı dikdörtgenlerde de bu ilişkinin olacağını fark ettiği, bunu test ederek kontrolünü yaptığı ve ilişkiyi tüm dikdörtgenlere genellemeye yönelik çalışmalar yürüttüğü dolayısıyla da varsayımında bulunma basamağındaki tüm kodlara yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir. Ö3 genelleme basamağında seçilen noktanın "orta nokta olma koşulu" altında kenarlara olan mesafelerin toplamı ile ilgili bir örüntü/ilişki olduğunu ifade etmişti. Bu aşamada problem durumunda kendisinden tüm durumlar için düşünce geliştirmesi istendiğinde yine koşullu genellemesine dayalı bir varsayımında bulunmuştur. Tablo 6'da verilen öğrenci ifadesinden rastgele seçilen noktalar için bir varsayım bulunmak yerine, sadece orta nokta için varsayımında bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum seçilen noktanın, dikdörtgenin uzunluklarından farklı olarak her durumda geçerli bir örüntüyü sezdiğini göstermekte dolayısıyla V-Kod1'e yönelik davranışın ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak seçilen noktanın orta nokta olmadığı durumlarla ilgili varsayımını

gözden geçirmemiş, test etme ve kontrollerden geçirme süreçlerini deneyimlememiş, bu yüzden V-Kod2'ye uygun davranışlar görülmemektedir. Öğrencinin ilişkileri sembol veya sözel olarak ifade edebilme davranışıyla V-Kod3'ü sergilediği söylenebilir. Buradan ÜYT konulmamış öğrencilerinin tümünün birinci etkinlikte varsayımda bulunma basamağına yönelik V-Kod1, ikisinin ise V-Kod2 ve V-Kod3'e yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir.

ÜYT konulmuş öğrencilerin süreçleri incelendiğinde, Ü1'in şekil üzerindeki hesaplamalar ve kontrollerden sonra varsayımını yazılı olarak ifade ettiği görülmektedir. Öğrenciyi bu varsayımına götüren süreçte şekil üzerindeki hesaplamaları V-Kod1'e ve farklı durumlardaki test aşamaları V-Kod2'ye, varsayımını doğru bir biçimde sözel olarak ifade etmesi ise V-Kod3'e yönelik davranışlar sergilediğini göstermektedir. Ü2'nin genelleme basamağındaki sürecin devamı niteliğinde yürüttüğü çalışmalarda noktanın nerede seçilirse seçilsin kenarlara olan uzaklıkların toplamlarının aynı olacağını fark ettiği görülmektedir. Bu fark etme sürecinin ortaya çıkarılması amacıyla yürütülen mülakat şu şekildedir:

A: "Peki dikdörtgenin kenar uzunlukları değişseydi, bir yorum yapabilir miydik?"

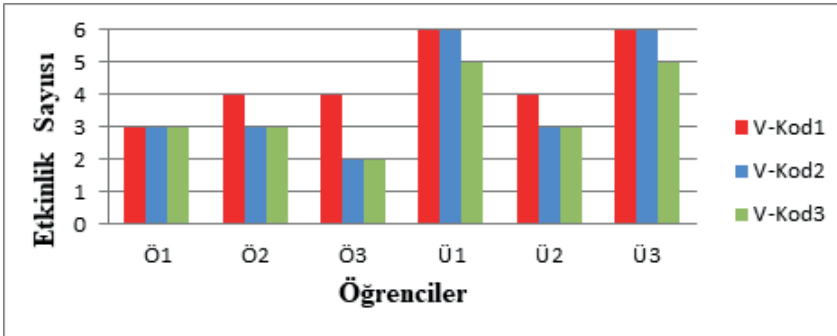
Ü2: "Yine aynı olurdu, kenarlara olan uzaklıklar yine kenarı verirdi. Çünkü aynı..."

A: "Bu söylediklerini cebirsel olarak yazabilir misin?"

Ü2: "Kenarlarının uzunluklarını veriyor öğretmenim, kenarları kaçsa o uzunlukların toplamı."

Görüldüğü gibi öğrenci varsayımlarını genişletebilmekte ve varsayımlarından ortaya çıkan ilişkileri sözel olarak ifade edebilmekte dolayısıyla V-Kod1, V-Kod2 ve V-Kod3'e yönelik davranışlar sergilemektedir. Ü3 de Ü2 ile benzer çalışmaları yürüterek varsayımda bulunmaya yönelik tüm davranışları sergilemiştir. Buradan ÜYT konulmuş öğrencilerinin tümünün birinci etkinlikte varsayımda bulunma basamağına yönelik tüm davranışları sergilediği görülmektedir.

Her öğrencinin altı etkinliğin kaçında varsayımda bulunma basamağına dair davranışlar sergilediği Grafik 3'de verilmiştir.



Grafik 3. Her Öğrenci için Varsayımda Bulunma Basamağına Etkinliklerde Ortaya Çıkma Sayısı

Grafik 3 incelendiğinde, ÜYT konulmuş öğrencilerin V-Kod1'i daha çok etkinlikte sergiledikleri görülmektedir. Ü1 ve Ü3'ün V-Kod2 basamağını tüm etkinliklerde gösterdiği, ÜYT konulmamış öğrencilerde ise V-Kod2'nin daha az etkinlikte ortaya çıktığı görülmektedir. Buradan V-kod1 ve V-Kod2'nin ÜYT konulması açısından ayırt edici olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, V-Kod3 üstün yetenekliler lehine daha fazla etkinlikte gözlemlendiği görülmektedir. Başka bir ifade ile varsayımda bulunmanın tüm davranışları ÜYT konulabilmesi açısından ayırt edici özelliğindedir.

İspat/İkna Etme Basamağında Ortaya Çıkan Davranışlar

Birinci etkinlikte varsayımda bulunma basamağında çalışan öğrencilerden İ-Kod1 kapsamında kenarlara olan uzaklığın herhangi bir nokta için değişmeyeceğini sözel olarak ifade etmesi, İ-Kod2 kapsamında birkaç farklı dikdörtgen çizerek bu İ-Kod1'de belirtilen sezgisinin doğruluğunu göstermesi, İ-Kod3 kapsamında kenar uzunlukları 1 bir arttırdığında seçilen noktanın da her bir kenardan aynı miktarda uzaklaşacağını sözel olarak ifade etmesi ve değişkenler üzerin yapılacak özel değişiklikleri inceleyerek genellemelere ulaşması beklenmektedir. Öğrencilerin bu bağlamda yürütmüş oldukları çalışmalar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Etkinlik-1'in İspat/İkna Etme Basamağında Yürütülen Öğrenci Davranışları

| | Basamağa ait öğrenci davranışı | Basamağa ait öğrenci davranışı |
|----|--|---|
| Ö1 | | <p>Ne kadar dersenem olamaz ya aynı sayıya</p> |
| Ö2 | <p>Zaten neye göre seçilen noktaların kenarlara uzaklığı kenar uzunluklarının iki katı oluyor. Çünkü dikdörtgenin karşılıklı kenarı birbirine eşit bu yüzden <u>bu</u> da oluyor. İki katı kenar uzunluklarıdır.</p> | Yanıt verememiştir. |
| Ö3 | <p>Kesin olarak eminim. Çünkü noktanın 2 hisse kenara veya 2 için kenara olan uzaklığı toplamı 1 tane kenarı veriyor.</p> | <p>Bir tane kısa kenar ile bir tane uzun kenarın toplamı seçilen herhangi bir noktanın tüm kenarlara olan en kısa mesafelerinin toplamına eşit olur. Yani dikdörtgenin tüm kenarlarının toplamının yarısı kadar olur.</p> |

Ö1, İ-Kod1'e dair bir davranışta bulunmadan farklı özel durumları denemelerde bulunarak varsayımının doğruluğunu göstererek İ-Kod2'yi sergilemiştir. İ-Kod3'e dair bir davranış gözlenmemiştir. Ö2, seçilen farklı noktalarıyla kenar uzunlukları arasındaki ilişki üzerinde durmuş, bunu tüm dikdörtgenler için ispatlamamıştır. Kendisiyle arasında geçen diyalog şu şekildedir:

A: *"Soruda bunu tüm durumlar için ispatlayıp ispatlayamayacağın soruluyor."*

Ö2: *"Evet öğretmenim, noktaların yerlerini nereden seçersek seçelim hep aynı."*

A: *"Farklı dikdörtgenler olsa?"*

Ö2: *"Onlarda da kenarlarına eşit olurdu, yine kenarlara denk geliyor çünkü..."*

Bu yüzden Ö2'nin güçlü bir delil olmadan basit çizimleri ve yaptığı açıklamalarla İ-Kod1'e uygun bir ispat yaptığı görülmüştür. İ-Kod2 ve İ-Kod3'e ait bir davranış gözlenmemiştir. Ö3, yine önceki yalnızca ortada bulunan noktalar için oluşturduğu genellemesini aynı biçimdeki varsayımda bulunarak devam ettirmiş ve o varsayıma göre bir ispat yapmıştır. Kendisine noktanın ortadan olmadığı durumlarla ilgili soru yöneltildiğinde sadece orta nokta ile fikrinin olduğunu diğer durumlar için bir şey bulamadığını söylemiştir. Bu basamakta ispat süreci tümevarımsal ispat yöntemidir ve İ-Kod2'yi sergilemiştir. İ-Kod1 ve İ-Kod3'e ait bir davranış gözlenmemiştir.

Ü1 ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Ö11: *"Her dikdörtgende aynı şey çıkar."*

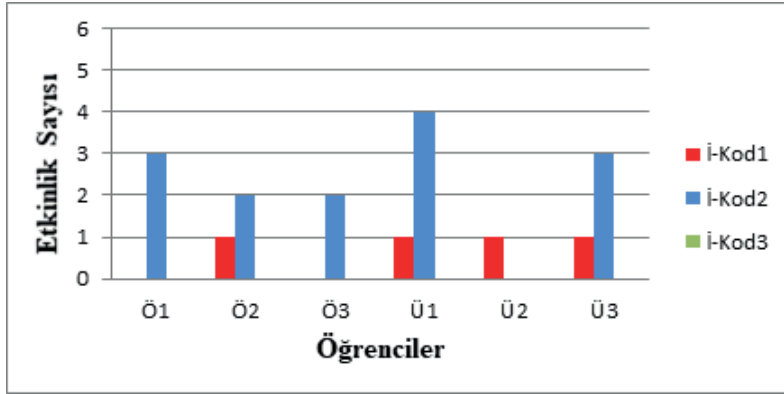
A: *"Açıklar mısın?"*

Ö11: *"Örneğin kareye benzer, ya da kareye yakın 5br ve 3br olsa yine nokta seçtiğimde aynı oluyor, ortasından seçsem de yine aynı olacak istediğimiz kadar deneyelim."*

Bu diyalogdan görüldüğü gibi Ü1, İ-Kod1 ve İ-Kod3 kodlarına ait davranış sergilemezken, birden çok niceliksel değerlendirmeyi öne sürerek varsayımının doğruluğunu göstererek İ-Kod2'e yönelik çalışmalar yürütmektedir. Ü2, yanıt vermemiştir. Sadece varsayımda bulunmuş ancak varsayımının her durumda geçerli olduğunun ispatı ile ilgili tanımlanan kodlardan herhangi biri kapsamında davranış sergileyememiştir.

Ü3, genelleme basamağında örüntüyü açıklamış, izah etmiş ve ikna etme basamağının İ-Kod2 davranışını sergilemiştir. İ-Kod1 ve İ-Kod3'e yönelik ise herhangi bir davranış sergilememiştir.

Her öğrencinin altı etkinliğin kaçında ispat/ikna etme basamağına dair davranışlar sergilediği Grafik 4'de verilmiştir.



Grafik 4. Her Öğrenci için İspat/İkna Etme Basamağının Etkinliklerde Ortaya Çıkma Sayısı

Grafik 4 incelendiğinde, sadece ÜYT konulmamış bir öğrencinin bir etkinlikte İ-Kod1'i sergilediği, diğer iki öğrencinin bu koda yönelik davranışlar sergilemediği görülmektedir. ÜYT konulmuş öğrencilerin ise birer etkinlikte bu koda yönelik davranışlar sergilediği görülmektedir. ÜYT konulmuş öğrencilerle tanı konulmamış öğrencilerin İ-Kod2 aşamasında net bir ayırım yapılamayacağı da görülmektedir. İ-Kod3'ün ise tüm öğrenciler için hiçbir etkinlikte görülmediği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ispat/ikna etme aşamasında ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin ayırt edilebilir davranışlara sahip olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ÜYT konulmuş veya konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı dolayısıyla alana özgü yeterliliğin üstün yeteneklilik için bir ölçüt olup olmadığı ortaya koyulmuştur. Çalışma sonucunda matematiksel düşünmenin özelleştirme basamağında ortaya çıkan düşünme süreçlerinin ÜYT konulmuş öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ÜYT konulmuş öğrencilerin alana özgü bir düşünme biçimi olan matematiksel düşünmenin özelleştirme basamağında, akranlarına göre daha üst düzeyde davranış sergilediğini göstermektedir. Literatürde alana özgü üstün yetenekliliğin üstün yetenekli bireyleri belirlemede ayırt edici olduğu vurgulanmaktadır (Chang, 1985; Taşkın, 2010; Öngöz ve Aksoy, 2015). Her ne kadar ülkemizde ÜYT konulurken alana özgü üstün yetenekli bireyler taranmasa da, yürütülen ÜYT koyma çalışmalarının matematiksel düşünmenin özelleştirme basamağına yönelik üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyleri ayırt etme potansiyeli olduğu söylenebilir.

Matematiksel düşünmenin genelleme basamağında öğrencilerden farklı özel durumları test etme, ilişkiyi ve örüntüyü bulma girişimlerinde bulunmaları beklenmektedir. Biber ve Argün (2012), kavramsal bilgilerin matematiksel genellemelerle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Yeşildere ve Akkoç (2011) ise öğrencilerin zorlandıkları durumlarda deneme yanılma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Bu çalışmada katılımcılarının tamamının matematik derslerinde başarılı oldukları bildirildiğinden kavramsal bilgilerini genelleme süreçlerinde işe koşmakta zorlanmalarını beklenmektedir. Ancak bu çalışmada ÜYT konulmamış öğrencilerin ilişkilerin daha rahat görüldüğü örüntülerde belirli olan terimlerinden yararlanarak sonraki terimleri bulmaya çalıştığı, karmaşık örüntülerde ise deneme yanılma üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışma sonucunda ÜYT konulmuş öğrencilerin daha çok genellemelere odaklanarak örüntüyü ortaya koymada daha üst düzeyde davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ülkemizde yürütülen ÜYT koyma çalışmalarının matematiksel düşünmenin genelleme basamağına yönelik üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyleri ayırt etme potansiyeli olduğunu göstermektedir.

Çalışma sonucunda matematiksel düşünmenin varsayımda bulunma basamağında ortaya çıkan düşünme süreçlerinin ÜYT konulmuş öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Varsayımda bulunma aşamasında öğrencilerden varsayımlarını sözel olarak, sembollerle ve cebirsel olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Akkan ve Baki (2016), öğrenim seviyesi arttıkça ortaya çıkan genelleme/tahminde bulunma açısından aritmetikten cebire geçişteki değişim ve gelişimin en belirgin 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında gözlemlendiğini vurgulamaktadır. Mevcut çalışmaya katılan tüm öğrenciler 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Bu bağlamda varsayımda bulunma aşamasında ÜYT konulmuş öğrencilerin 8. sınıfta beklenen davranışları sergiledikleri, ÜYT konulmamış öğrencilerin ise bu davranışları sergileyemedikleri söylenebilir. Bu bağlamda, Ülkemizde yürütülen ÜYT koyma çalışmalarının matematiksel düşünmenin varsayımda bulunma basamağına yönelik üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyleri ayırt etme potansiyeli olduğunu göstermektedir.

İspat/ikna etmede aşamasında her iki grubun da benzer davranışlar sergilediği görülmüştür. Yapılan çalışmalar öğrencilerin genel olarak ispat yapmada zorlandıklarını gösterse de (Albayrak, 2010; Aylar, 2014; Çalışkan, 2012), matematik alanına özgü üstün yeteneğe sahip öğrencilerin ispat becerilerinin akranlarına göre üst düzey olması beklenmektedir. Elde edilen bu sonuç, Ülkemizde yürütülen ÜYT koyma çalışmalarının matematiksel düşünmenin ispat/ikna etme basamağına yönelik üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyleri ayırt etme potansiyeli yetersiz kaldığını göstermektedir.

Her ne kadar çalışma sonucunda özelleştirme, genelleme, varsayımda bulunma aşamalarında ÜYT tanısı konulmuş öğrencilerin diğerlerinden farklılaştığı görülse de genelleme ve varsayımda bulunma basamaklarında ortaya çıkan davranışların ÜYT konulmuş öğrencilerde dahi her etkinlikte ortaya çıkmadığı görülmüştür. Hatta ge-

nelleme, varsayımda bulunma ve ispat/ikna etme basamaklarında gözlenen davranışlarda giderek bir düşüş olduğu görülmüştür. Bu durum etkinliklerin yapısı ile ilgili olabileceği gibi, öğrencilerin zorlandıkları durumlarda deneme yanılma eğiliminde olmaları (Biber ve Argün, 2012; Yeşildere ve Akkoç, 2011), tahmin etme sürecinin öğrenciler tarafından tercih edilmeyen bir çözüm süreci olması (Yıldız ve diğerleri, 2012) ve öğrencilerden ispat yapılması istendiğinde tek veya birkaç özel durum ile örneklendirmeyi yeterli görme eğiliminde olmaları (Aylar, 2014; Çalışkan, 2012) ile açıklanabilir. Ancak burada ÜYT konulmuş öğrencilerden, belirli alanlarda akranlarına göre, daha üst düzey davranışlar sergilemesi beklendiği unutulmamalıdır. Bu ise mevcut yöntemlerle ÜYT konulmasından ziyade matematiksel düşünme sürecinin üst düzey davranışlarına yönelik alana özgü geliştirilmiş değerlendirme yaklaşımlarına odaklanması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Öneriler

Yapılan çalışmanın sonucunda alana özgü bir düşünme olan matematiksel düşünme becerisinin bazı alt boyutlarında farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bazı ÜYT konulmamış öğrencilerin ÜYT konulmuş öğrencilerle benzer performanslar sergiledikleri de düşünüldüğünde bu durum ÜYT konulurken alana özgü üstün yeteneğin göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla diğer alanlarda da alana özgü üstün yeteneklilik tanılamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması aday gösterilme süreci ile başlar. Öğrencilerin aday gösterilmesi aşamasında öncelikli görev öğretmenlerin ve ailelerindir. Çünkü ancak öğretmen ya da aileleri tarafından yönlendirilen öğrenciler BİLSEM'lerin sınavlarına katılma imkânı bulmakta ve bu öğrenciler arasından tespit edilen öğrenciler BİLSEM'lere alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmeni veya ailesi tarafından keşfedilememiş bir öğrenci üstün yetenekli olsa dahi bu süreç kendileri için başlatılmadığından ÜYT konulamıyor olabilir. Araştırma kapsamında kullanılan problemlerin hem ÜYT konulmuş hem de tanı konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini ortaya çıkarma fırsatı sunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilere uygun etkinlikler verildiğinde matematiksel düşünme süreçlerinin ortaya koyulmasına imkân sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini ortaya çıkarmaya imkân sağlayan bu tür etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin matematiksel düşünme basamaklarına yönelik davranışlar sergilemesine ve böylelikle matematiksel düşünmede üstün yeteneğe sahip öğrencilerin tanınmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan çalışmada bazı alt bileşenleri ortaya çıkarmada tasarlanan problemlerin eksik kaldığı belirlenmiştir. Örneğin özelleştirme basamağında her ne kadar ÜYT konulmuş öğrenciler daha üst çok etkinlikte bu basamağa dair davranışlar sergilese de, ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin tamamının birçok etkinlikte alana özgü davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu bağlamda ileriki çalışmalarda, özelleş-

tirme bileşeninde iki grubun düşünme süreçlerindeki farklılaşmanın ortaya çıkarılmasını sağlamak amacıyla etkinliklerin önceki yaşantılardan farklı, rutin problemlerin dışında olacak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Benzer şekilde etkinlikler öğrencileri sezgisel ispata yönlendirmekten ziyade örneklerle ikna sürecine yönlendirmiş ve dolayısıyla sezgisel ispata yönelik davranışların araştırıldığı “güçlü bir delil olmayan basit çözümlerle iddialarının ispatına” yönelik davranışlar incelenememiştir. Bu bağlamda ileriki çalışmalarda sezgisel ispata imkân sağlayan etkinliklerin ele alınarak değerlendirmeler yapılmasının, ayrıntılı sonuçların ortaya koyulmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematiksel düşünme süreçleri kağıt-kalem ortamlarında değerlendirilmiştir. Farklı etkinliklerin farklı düşünme yapılarını ortaya koyma potansiyeli düşünüldüğünde ileriki çalışmalarda farklı ortamlarda çalışmalar yürütülebilir. Örneğin bu çalışmada farklı ortam olarak işe koşulan ve alana özgü üstün yeteneği ortaya koyma potansiyeli olan GeoGebra gibi Dinamik Matematik Yazılımlarıyla ÜYT konulmuş ve konulmamış öğrencilerin alana özgü yeteneklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

- AKKAN, Y., ve Baki, A. (2016). Doğal Sayı Sistemindeki Özellikleri Genelleme Yoluyla Görünür Kılma Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Cebire Geçişlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 198-230.
- ALBAYRAK B. Ö. (2010). *8. sınıf matematik öğretiminde ispat ve muhakeme kavramlarının ve önemlerinin farkındalığı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- AYLAR, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin ispata yönelik algı ve ispat yapabilme becerilerinin irdelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- BAKİ, A. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi* (6.basım). Trabzon: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- BAKİ, A., Karataş, İ., ve Güven, B. (2002). Klinik mülakat yöntemi ile problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 16-18 Eylül 2002 Ankara.
- BAKİ, A., Yıldız, A. Ve Baltacı, S. (2012). Mathematical thinking skills shown by gifted students while solving problems in a computer-aided environment. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. Special Issue: 993-995
- BALTACI, S. (2016). Examination of gifted students' probability problem solving process in terms of mathematical thinking. *Malaysian Online Journal of Educational Technology (MOJET)*, 4(4), 18-35.

- BİBER, A., ve Argün, Z. (2012). Matematik öğretmen adaylarında iki değişkenli fonksiyonların limiti kavramının yapılandırılmasının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 56-66.
- BİLSEM YÖNERGESİ (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-yonergesi-yayimlandi/icerik/582> adresinden 05.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CHANG, L. L. (1985). Who are the mathematically gifted elementary school children? *Roeper Review*, 8 (2), 76-79.
- ÇALIŞKAN, Ç. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarıyla ispat yapabilme seviyelerinin ilişkilendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- DURAN, N. (2005). *Matematsel düşünme becerilerine ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- HAAVOLD, P. Ø. (2013). *What are the characteristics of mathematical creativity? An empirical and theoretical investigation of mathematical creativity?* Yayınlanmamış doktora tezi. University of Tromso, Norway.
- HAREL, G., and Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 2, 805-842.
- HENDERSON, P. B., Hitchner, L., Fritz, S. J., Marion, B., Scharff, C., Hamer, J., and Riedesel, C. (2003). Materials development in support of mathematical thinking. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(2), 185-190.
- KIM, H., Cho, S., and Ahn, D. (2003). Development of mathematical creative problem solving ability test for identification of gifted in math. *Gifted Education International*, 18, 164-174.
- LEGARD, R., Keegan, J., and Ward, K. (2003) In-depth Interviews. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 6(1), 139-168.
- LIU, P. H. (2003). Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching. *Mathematics Teacher*, 96(6), 416-421.
- LIVNE, N. L., and Milgram, R. M. (2006). Academic versus creative abilities in mathematics: Two components of the same construct? *Creativity Research Journal*, 18, 199-212.
- MASON, J., Burton, L., and Stacey, K. (1991). *Thinking Mathematically*. England, Addison- Wesley Publishers, Wokingham.
- MEB, (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 4 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
- ÖNGÖZ, S., ve Aksoy, D. A. (2015). Üstün yetenekli öğrenciler bilişim teknolojileri dersinden ne bekliyorlar? *Journal of Education ve Special Education Technology*, 1(1), 34-47.

Üstün Yetenekli Tanısı Konulmuş ve Konulmamış Öğrencilerin Matematiksel Düşünme Süreç...

- ÖZTÜRK, G. (2013). *Matematiksel düşünme odaklı öğretim: ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının planlama becerileri ve görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- PESEN, C. (2003). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- POLYA, G. (1945). *How to solve it*, Princeton. NJ: Princeton U. Press.
- RENZULLI, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- STACEY, K. (2006). What is mathematical thinking and why is it important? APECTsukuba International Conference, Tokyo and Sapporo, Japan. Retrieved from http://www.apecneted.org/resources/files/12_3-4_06_1_Stacey.pdf at 9 January 2018.
- STACEY, K., Burton, L., and Mason, J. (1985). *Thinking mathematically*. England: Addison- Wesley Publishers.
- TARHAN, S., ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 27-43.
- TAŞKIN, D. (2010). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: bir özel durum çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- UMAY, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 234-243.
- YEŞİLDERE, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- YEŞİLDERE, S., ve Akkoç, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının şekil örüntülerini genelleme süreçleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 141-153.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, A., Baltacı, S., Kurak, Y., ve Güven, B. (2012). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 123-143.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ORTAMLARI HAZIRLAMAYA İLİŞKİN ALGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burçak BOZ YAMAN¹, Necla EKİNCİ²

1 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Muğla, burcak@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0922-3652.

2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla, nekinci@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9953-5862.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 Kabul Tarihi: 23.01.2020

Öz: Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında yer alan mesleki beceri alanında güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik öğrenme ortamı oluşturabilme yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 10 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlere dayalı olarak matematik öğretmenlerinin güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik öğrenme ortamı kavramlarına ilişkin betimlemelerinin sınırlı kaldığı, öğrenme ortamlarını düzenlemeye ilişkin kendilerini çoğunlukla yeterli gördükleri ancak yeterlik algılarının kendi sınırlı kavram tanımları doğrultusunda oluştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, demokratik öğrenme ortamı, estetik öğrenme ortamı, güvenli öğrenme ortamı, ortaokul matematik öğretmeni

MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' PERCEPTION ON PREPARATION OF LEARNING ENVIRONMENT

Abstract:

The aim of this research is obtaining middle school mathematics teachers' opinion on competencies of preparing a safe, healthy, aesthetic and democratic learning environment in the professional skills field within the scope of general competencies of the teaching profession. Case study design is used in the study. The participants are 10 middle school mathematics teachers who are selected through convenience sampling. The data of the study are collected by the semi-structured interview forms. Content analysis is used for the data. Based on the analysis, mathematics teachers have limited descriptions of the concepts of safe, healthy, aesthetic and democratic learning environment. It is found that although they find themselves mostly sufficient to regulate learning environments, these perceptions on competence are depending on limited concept definitions.

Keywords: teacher's competencies, democratic learning environment, aesthetic learning environment, safe learning environment, middle school mathematics teachers

Giriş

Öğrencinin tüm çalışmalarını ve çabalarını yönlendirerek ona uygun bir öğrenme ortamı yaratmak, öğretme işini üstlenmiş olan öğretmenlerin temel görevidir (Kuran, 2004). Öğrenme ortamlarının özellikleri öğrenenin öğrenmesini yapılandırmada etkili olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının [MEB] (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri de öğretmenin güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmasını beklemektedir. Farklı boyutları ve özellikleri kapsayan öğrenme ortamları bu çalışmanın kapsamı gereği güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik olması açısından ele alınacaktır.

Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde, okulun öncelikle öğrenciler, öğretmenler ve diğer çalışanlar açısından güvenli bir yer olması gerektiği vurgulanmakta olup güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulamaması durumunda öğretmen ve öğrenci açısından sorunlar yaşanabileceği belirtilmektedir (Memduhoğlu ve Taştan, 2007; Turhan ve Turan, 2012). Cheng (1994) öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ve psikolojik çevrenin önemli olduğunu, iyi bir sınıf ortamının öğrencinin duygusal performansı ile de yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Turhan ve Turan (2012)

güvenli okulu; öğretim ve öğrenme açısından güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması, asayiş açısından okulun düzeni, fiziksel çevre açısından okuldaki fiziksel unsurların tehlike oluşturmaması, gıda güvenliği açısından okulda tüketilen gıdaların temiz ve sıhhi olması şeklinde boyutlandırılmaktadır. Bucher ve Manning (2005) güvenli okula, kavga ve şiddetin ortadan kaldırılmasından daha kapsamlı bakmaktadır. Okulun tüm paydaşları arasında olumlu etkileşimde bulunan, öğrenci ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin önünün açık olduğu ve böylece pozitif etkileşimin hakim olduğu bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda güvenli bir öğrenme ortamının sağlıklı öğrenme ortamlarını da beraberinde getirdiği hatta estetik öğrenme ortamlarının oluşturulmasına da zemin hazırladığı söylenebilir.

Eğitim birçok faktörün etkisi altında gelişen çok boyutlu bir olgudur ve bu faktörlerden biri olan eğitim yapılarının fiziksel koşulları, eğitim kalitesi üzerinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile geçirmeleri nedeniyle fiziksel yapılar öğrencilerin yaşantılarında önemli bir yere sahiptir (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Bu bakımdan fiziksel ortamla ilgili olan her değişken, eğitime destek veya engel olabilir. Sadece mekanda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görüntüsü de (estetik açıdan durumu) eğitsel açıdan insan üzerinde önemlidir ve etkileyici olmaktadır (Uludağ ve Odacı, 2002; Cash, 1993). Öğrenme ortamı iyi tasarlandığında daha etkili ve verimli öğrenme gerçekleşmekte, öğrenen üzerinde fiziksel çevrenin fizyolojik etkileri olduğu kadar psikolojik etkileri de olabilmektedir (Bucher ve Manning, 2005; Uludağ ve Odacı 2002).

Olumsuz fiziksel özelliklere sahip ortamlar da öğrenmenin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü estetik algı insanın iç dünyasının dış dünyadaki güzellikleri fark ederek hayata renk katması hatta orada da kalmayarak değişmeyen güzelliği yakalaması olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla insan iç huzurunu ararken önce çevre güzelliğine önem vermelidir (Uludağ ve Odacı 2002). Weinstein ve Mignano (2006) araştırmalarında estetik olarak memnuniyet verici öğrenme ortamlarının öğrenenin davranışı üzerinde etkili olduğunu gösteren bulgular ortaya koymuştur. İlkokul öğrencilerinin mutlu resimlerle dekore edilmiş sınıflarda üzücü ya da nötr resimlerle dekore edilmiş olanlara göre verilen görevleri yapmak için motivasyonlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Üniversite düzeyinde yapılan çalışmalarda (Fraser ve Fisher 1986; Fraser 1998; Lizzio, Wilson, ve Simons 2002; Rowe, Kim, Baker, Kaphaus ve Horne, 2010) çekici özellikler taşıyan sınıfların grup uyumu duygusu ve devam üzerinde olumlu etkisinin olduğu, aynı zamanda sınıf tartışmalarına daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür.

Öğrenme ortamlarının demokratik olması öğrenmenin niteliği üzerinde etkili olan bir diğer özelliktir. Kayabası (2011) demokratik sınıf ortamının, demokratik değerlerin kazandırılmasının yanında öğrencilerin akademik başarısını da olumlu etkilediğini belirtmektedir. Demokratik bir toplum için, öncelikle demokratik bir okul kültürü ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması şarttır. Böyle bir ortamın oluşturulabilmesi

için de demokrasi kültürünü benimsemiş öğretmenlerin hoşgörülü bir ortamda demokrasiyi yaşam biçimi haline dönüştürmeleri gerektiği belirtilmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Okutan, 2010). Demokratik okul kültürüne sahip okullar hoşgörü ve açık iletişim ortamı, öğrencilerdeki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlama, öğrencilerin sorun çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapma ve öğretmenlerin bu değerleri içselleştirip yaşantılar yoluyla öğrencilere aktarmaya çalıştıkları ortamlardır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Kuzgun (2000) demokratik bir öğrenme ortamını oluşturma yollarını, derslerde tartışma yapma, seçme seçilme yaşantısı sağlama, karar verme becerilerini geliştirme, karşıt görüşlere yer verme, çatışmaları çözme ve arabuluculuk yapma şeklinde sıralamıştır. Yapılan çeşitli çalışmalarda (Bilgin, 1996; Kale, 1998) demokratik öğretmen davranışları arasında öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerine önem veren, nüktedan, öğrenciye güven duyan, işbirlikli, eleştirilere açık, iletişim kurma becerisi yüksek ve öğrencinin aktif katılımını sağlayan özellikler sayılabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin demokratik eğitime ilişkin tutum ve davranışlarını ortaya koyan daha çok nicel çalışmalar (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Kesici, Pesen ve Oral 2017; Kiroglu, 2013; Özdas, Ekinci ve Bindak, 2014) yer almaktadır. Bu çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin demokratik eğitime karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, sınıflarında demokratik davranış sergileme algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ottekin-Demirbolat'ın (1999) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kendilerini demokratik bir sınıf yaratma açısından algılarının yüksek olduğu, müfettişler ise öğretmenlerin demokratik davranışları orta düzeyde sergiledikleri şeklinde değerlendirmişlerdir. Oswald ve Engelbrecht (2004) öğretmenlerin demokratik bir öğrenme ortamı yaratmada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırma genel öğretmen yeterliklerinin mesleki beceri boyutunda yer alan güvenli, estetik, sağlıklı ve demokratik öğrenme ortamı oluşturabilme alt yeterlikleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu özelliklere sahip bir öğrenme ortamının yaratılması okul kültürünü etkileyen diğer değişkenleri de kapsamakla birlikte eğitim sürecinin temel değişkenlerinden öğretmenin ele alınan bu kavramları nasıl algıladığı ve bu özelliklere sahip bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda sahip oldukları yeterlik algısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Matematik öğretmenleri güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik öğrenme ortamlarını nasıl tanımlamaktadırlar?

2. Matematik öğretmenlerinin güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik öğrenme ortamlarını hazırlamaya ilişkin yeterlik algıları nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma paradigmalarına dayanan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının en önemli özelliği bir durumun ayrıntılı bir şekilde derinliğine incelenmesi ve araştırılmasıdır. Durum çalışması McMillan'a (2004) göre

bir veya birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, bireyin ya da başka "sınırlandırılmış sistemlerin", yeri ve zamanının ayrıntılı biçimde tanımlanarak derinlemesine incelenmesidir. Araştırmada incelenen durum matematik öğretmenlerinin öğrenme ortamı hazırlama konusunda kendilerine yönelik yetkinliklerini kavramlar bağlamında ortaya koymalarıdır. Bu nedenle araştırmanın analiz birimi öğretmenlerin ortaya koyduğu söylemleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmada uygunluk örnekleme ile seçilen 10 ortaokul matematik öğretmeni katılımcı olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin hizmet yılı 2 ile 22 yıl arasında değişmektedir. 10 öğretmenin 3'ü erkek olup 3 öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlere ait bazı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik bilgiler

| Kod Adı: | Hizmet Yılı | Cinsiyeti |
|----------|-------------|-----------|
| KÖ1 | 9 | Kadın |
| KÖ2 | 2 | Kadın |
| KÖ3 | 17* | Kadın |
| KÖ4 | 14* | Kadın |
| KÖ5 | 22 | Kadın |
| EÖ1 | 16 | Erkek |
| KÖ6 | 13 | Kadın |
| EÖ2 | 16 | Erkek |
| KÖ7 | 9 | Kadın |
| EÖ3 | 5 | Erkek |

*Fen Fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon sertifika programı ile öğretmen olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu MEB'in (2017) öğretmenlik mesleği yeterlilik çerçevesi bağlamında hazırlanmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular daha kapsamlı bir çalışmaya ait olup bu çalışma için öğretmenlik mesleği yeterlilik çerçevesinde "Öğrenme ortamları oluşturma" başlığının altında bulunan "Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler." ile "Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar." maddelerine yönelik olarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formu öğretmen yetiştirmede uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve soruların soruluş şekilleri ile içeriklerine dair dönütler verilmiştir.

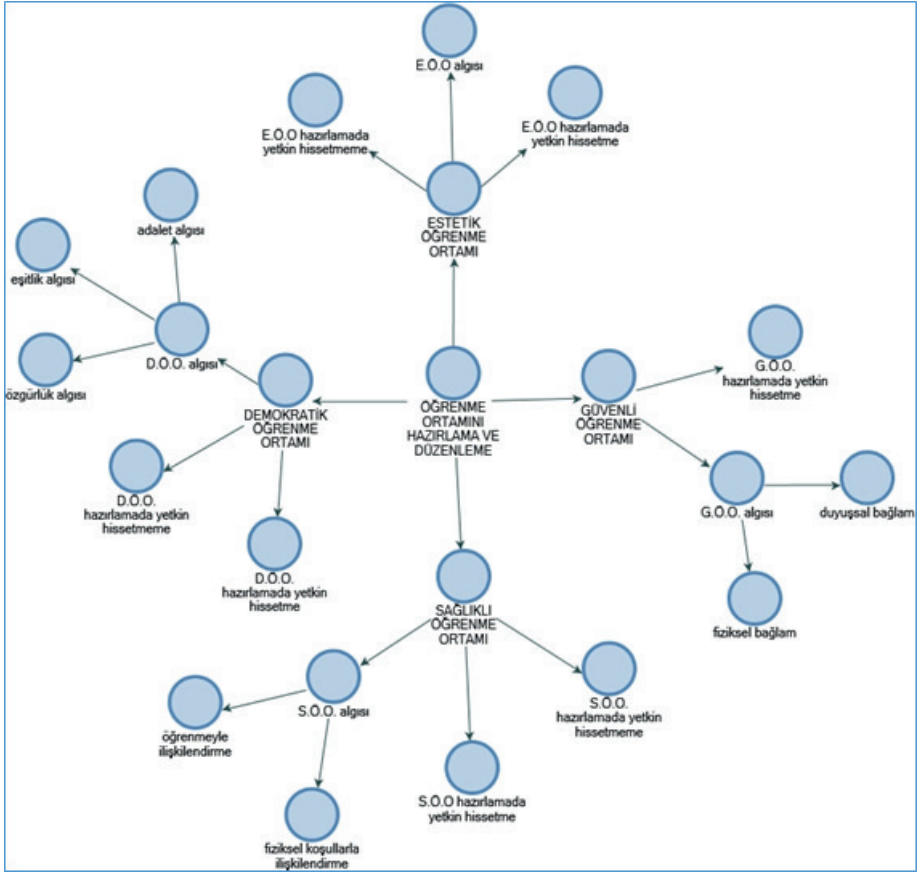
Alan uzmanlarından gelen dönütler sonunda görüşme formu bir ortaokul matematik öğretmeni ile pilot görüşme yapılarak test edilmiştir. Öğretmenin sorgulanan yeterliliklere dair sorulara yaklaşımı ve cevapları analiz edilerek yeniden soruların sorulma sırası ve soruluş şekilleri düzenlenmiştir. Soruların son hali aşağıdaki gibidir:

1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamı ne demektir?
 - a. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamı hazırlıyor musunuz?
 - b. Evet, ise bu ortamı nasıl oluşturmaktasınız?
 - c. Bu ortamları hazırlamada kendinizin yetkinlik derecesine yorumunuz nedir?
 - d. Hayır, ise neden bu ortamları oluşturamadığınızı açıklar mısınız?
2. Demokratik bir öğrenme ortamı sizce ne demektir, açıklar mısınız?
 - a. Demokratik öğrenme ortamı oluşturabiliyor musunuz?
 - b. Evet, ise bu ortamı nasıl oluşturmaktasınız?
 - c. Bu ortamları hazırlamada kendinizin yetkinlik derecesine yorumunuz nedir?
 - d. Hayır, ise neden bu ortamı oluşturamadığınızı açıklar mısınız?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin her biri yazıya dökülmüştür. Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, incelenen veri kaynaklarındaki bir-biriyle ilişkili söz veya kavramları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizinde ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada önce iki araştırmacı tarafından seçilen bir öğretmenin yazıya dökülen görüşmesi ayrı ayrı elde kodlanmıştır. Kodlar bir araya getirilmiş ve kodların detaylı bir şekilde incelenmesi ile ortak yönler bulunmaya çalışılmış ardından temalar oluşturulmuştur.

Yeniden farklı birer öğretmenin verileri, her iki araştırmacı tarafından kod listesi kullanılarak bir nitel veri analizi programı ile ayrı zamanlarda kodlanmıştır. Son aşamada nitel veri analizi programı kullanılarak kodlanan öğretmen görüşmeleri üzerinde de fikir birliğine varıldıktan sonra geriye kalan 7 öğretmenin kodlaması bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar sonucunda aşağıdaki Şekil 1’de sunulan kod ve tema haritası ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. Kod ve tema haritası

Bu çalışmanın analiz birimi her bir öğretmenin ilgili konuya dair ortaya koyduğu düşünceleri olduğu için verilerin sunumunda da öğretmenlerin görüşleri temel alınıp, bu görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak elde edilen bulgular desteklenmiştir. Bu alıntılarda kadın öğretmenler için KÖ, erkek öğretmenler için ise EÖ kısaltmaları kullanılmıştır.

Çalışmanın geçerlik incelemesi için Maxwell'in (1992) öne sürdüğü beş boyut dikkate alınmıştır. Bunlar betimsel geçerlik (descriptive validity) incelenen olgunun ve çalışılan sürecin açık, anlaşılır, sonuçların tutarlı ve başka araştırmacılar tarafında da onaylanabilir tüm detayları ile ortaya koyulmasıyla, kuramsal geçerlik (theoretical va-

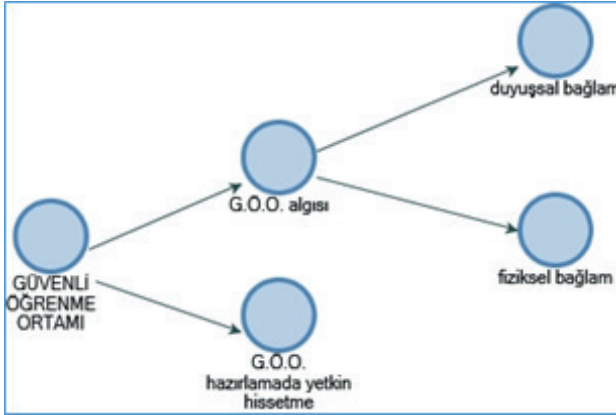
lidity) öğretmenlik mesleği yeterli çerçevesi kapsamında incelemelerin yapılması ile yorumlayıcı geçerliği (interpretive validity) bulgulara dair yapılan tüm yorumların doğrudan alıntılara dayandırılması yoluyla öznellikten kurtarılarak, genellenebilir geçerliği (generalizability validity) ise çalışma basamaklarının detaylı anlatılması ve çalışmanın tekrarlanabilmesinin sağlanmasıyla ve son olarak da değerlendirmeci geçerliği (evaluative validity) hem araştırmanın detaylandırılması hem de katılımcıların kendi ifadelerinin doğrudan alıntılarla sunulması yolu ile elde edilmiştir.

Bulgular

MEB (2017) mesleki beceri alanında öğretmenlerin sahip olmasını istediği estetik, güvenli, sağlıklı ve demokratik öğrenme ortamları oluşturabilmelerine ilişkin matematik öğretmenleriyle yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

Güvenli Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Güvenli öğrenme ortamı (G.Ö.O) kavramına ilişkin bulgular iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar güvenli öğrenme ortamı algısı ve bu ortamı hazırlamaya dair yetkin hissetme olarak belirlenmiştir (Şekil 2)



Şekil 2. Güvenli öğrenme ortamı tema haritası

Güvenli öğrenme ortamına ilişkin görüşmelerde öğretmenlerin farklı tanımlamalar üzerinde durdukları görülmektedir. Bu tanımlamalara dayanarak öğretmenlerin güvenli öğrenme ortamı algılarının birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar temelde iki ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar duyuşsal bağlamlara dayandırılan güvenlik algısı ile fiziksel bağlamlara dayandırılan güvenlik algısıdır. Duyuşsal bağlamlara dayandırılan güvenli öğrenme ortamları öğrenme ortamının sessiz, sakin ve özgür bir ortam olması ve öğrencilerin sevildiklerini hissetmeleri şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sevildiklerini hissetmelerinin yanı sıra yaptıkları ya

da yapmadıkları davranışlar nedeniyle suçlanmamaları ve sınıftaki herhangi bir fiziksel ya da duygusal unsurlardan dolayı korkmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak güvenli öğrenme ortamı öğretmenler için özgür olma kavramı ile de eşleştirilmiştir. Örneğin KÖ1 güven duygusunun öğrencilere suçluluk duygusu duy-mamalarını sağlayarak sağlanabileceğini söyleyerek şu açıklamayı yapmıştır:

KÖ1: *Aslında bir çocuğun güvende hissetmesi sadece fiziksel midir? Hayır, de-ğildir. Kendini doğru ifade ettiğinde suçlanmayacağını hissederken ya da yanlış söylese de korkmadan da o güven duygusunu alabileceği bir ortam şeklinde de bakarsak bu da aslında olabilir gibi geliyor.*

Güvenli öğrenme ortamını duyuşsal bağlamda ele alan öğretmenlerden öğrencile-rin korkusuzca soru sorabildikleri ve özgürce kendilerini ifade edebildikleri ortamlar olarak tanımlayan üç erkek öğretmen açıklamalarında özellikle soru sorarken öğret-meninden korkmaması ifadesini kullanmışlardır. Yapılan açıklamalar şöyledir:

EÖ2: *Açıkçası herkesin hür bir şekilde kendini ifade edebildiği bir öğrenme or-tamı çağrıştırıyor kısaca özetlemek gerekirse bu geliyor aklıma.*

EÖ1: *Öğrencinin ortama girdiği andan itibaren güvenli hissetmesi örnek ola-bilir. Mesela kızım fen derslerinde anlamadığı yerleri mutlaka soruyor. Sık sık soru sorsa da öğretmen de bu sorulara cevap veriyor.*

EÖ3: *Güvenli öğrenme ortamında daha çok işte güven deyince nedir korku-lar aklımıza gelir. İşte öğrencinin hiçbir şekilde çevresel veya sizden kaynaklı korkularının olmaması geliyor aklıma. Çok önemli olduğunu düşünüyorum. En basitinden başlayayım en basitinden çocuk soru sormaktan çekinmiyorsa kendini güvende hissediyor demektir.*

Katılımcılar arasında en fazla kідeme sahip olan KÖ5 ise duyuşsal bağlama da-yanan bir algı ortaya koyarak güvenli öğrenme ortamını öğrencilerinin sevildiğini hissettiği ortam olarak açıklamaktadır. Onlara kendilerinin önemsendiklerini ve birey olarak saygı duyulduğunu hissettirmenin güvenli öğrenme ortamının kilit noktası ol-duğunu belirten KÖ5 aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

KÖ5: *Çocuk mesela öğretmenini hani seviyorsa kendine kendisine karşı bir yanlış olmayacağını artık bir şekilde öğrenmişse o derste zaten kendini güvende hissediyor... Öncelikle çocukları bir birey olarak değerli olduklarını hissettirmek lazım. Siz benim için önemlisiniz, değerlisiniz. Ben sizi seviyorum sizin iyiliğiniz için uğraşıyorum. Ben sizin için varım, siz benim için çok önemlisiniz. Çocuk artık öğretmenin kişilik yapısı-nı anladıysa kendisine hakaret edilmeyeceğini, kendisine saygı duyulduğunu, sadece burada öğrenmek için bulunduğunu ve kendisinin emin ellerde olduğunu hissettiği zaman... Kendisini daha böyle bir güvende hissediyor.*

Bunun yanı sıra güvenli ortamı öğretmeninden korkmayan, derste soru sormaktan çekinmeyen ve öğretmeni ile her zaman iletişim kurabilen öğrencilerin olduğu ortam olarak tanımlayan diğer iki öğretmen bu ortamı sağlamada kendilerini yetkin bulduklarını aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

EÖ2: *Evet sağlayabiliyorum. En azından bir öğretmen olarak düşüncesi ne olursa olsun ben öğrencilerimi ne düşünüyorlarsa düşününler kendilerini ifade etmeleri gerektiğini hatta her şeyi kabullenmeyip sorgulamaları gerektiğini sürekli söylüyorum.*

EÖ3: *Sağladığımı düşünüyorum. Dedim ya ben her zaman öğrencilerime telefon numaramı vermekten çekinmem. Benim mezun olan öğrencilerim hala Whatsapp'tan istediği zaman soru gönderebilir bana. İletişimlerimiz kopmuyor yani öyle söyleyeyim. Bu da bana güvendiklerini veya sevgi duyduklarını düşündürüyor.*

Güvenli öğrenme ortamını öğrencilerin sevildiklerini hissettikleri ortam olduğunu belirten KÖ5 ise bu ortamı kısmen sağlayabildiğini belirtmiştir:

KÖ5: *Sağlamaya çalışıyorum hani dört dörtlük değiliz hiçbirimiz hatalarım kusurlarım var ama. Yani bunu sağlamaya çalıştığımı düşünüyorum en azından hepsine karşı saygılıyım onlara değer veriyorum bir birey olarak önemsiyorum.*

Duyuşsal bağlamlar kapsamında incelenen söylemler içerisinde sınıf içerisinde yer alan gürültü sonucu öğrencilerin öğrenme ortamlarının dengesiz-güvensiz olma durumunu tartışan KÖ4, gürültülü olmayan bir ortamın öğrenme için güvenli bir öğrenme ortamı olabileceğini ifade etmiştir.

KÖ4: *Çok gürültü yapan, sınıfı çok rahatsız eden bir öğrenciler varsa... O da güvensiz bir ortam oluşturur.*

Bir diğer taraftan güvenli öğrenme ortamını fiziksel bağlamlara yönelik açıklamalar ile değerlendiren öğretmenler de yer almaktadır. Bunlardan KÖ2 öğrencilerinin kişisel güvenliği için yaptıklarını aşağıdaki gibi anlatarak güvenli bir öğrenme ortamı algısını ortaya koymuştur:

KÖ2: *Ağrı'da iken evet bir seçim günü okulda taşlandığımız doğrudur. Gerçekten Ağrı'yı düşündüğüm için şu an güvenli deyince gerçekten orada güvenliğim söz konusuydu, benim güvenliğim. Çocuklar ise bu duruma çok alıştı. Onlar gayet sıradan karşılıyordu.*

Fiziksel bağlama dayanan açıklamalar yapan öğretmenler özellikle sınıftaki ders materyallerinin veya eşyaların öğrenciye fiziksel olarak zarar vermemesi durumlarını örnek göstermişlerdir. KÖ3 sınıfının pencere köşelerinin öğrencilere zarar vermesine engel olduğu ortamı bir örnek olarak verirken; KÖ7 ise dersinde kullandığı pergel ve benzeri ders materyallerini kullanırken öğrencilerinin zarar görmemesi açısından güvenli öğrenme ortamını değerlendirmiştir.

KÖ3: *Yani güvenlik sınıf ortamı için olursa mesela bizim sınıfta pencerelerin köşeleri çok sivriydi, kaç tane çocuğun kafası yarıldı. Sonra orayı zımparalayıp yuvarlak yaptılar. Yani mesela güven olarak çok çocuğun kafası yarıldı. Yani güvenli derken pencere güvenliği.*

KÖ7: *Güvenli öğrenme ortamı için de gerekli güvenlik tedbirlerinin alınması gibi. Mesela neler olabilir... En basitinden işte pergel kullanıyorsak eğer o pergelde birlikte olabilecek herhangi bir kaza vs. olabilir diye düşünüyorum.*

Öğretmenlerin fiziksel bağlamlara dayanan güvenli öğrenme ortamı tanımlarının bir kısmı da sınıf dışı değişkenleri kapsamaktadır. Öğrencilerinin okul çevresi ile kurdukları ilişki biçimlerini ve okuldan kaçma alışkanlıklarını örnek göstererek güvenli öğrenme ortamını tanımlayan KÖ4 özellikle okula gelen yabancı kişilerin öğrencileri ile ilişkilerine dikkat ettiğini, derslerine gelmeyen öğrencilerini velilerine haber vererek takibini yaptığını anlatmıştır.

KÖ4: *Sınıf içerisinde zaten güvenli. Yani kapıyı kapatıyorsunuz ve içerdesiniz. Dış etkenler, hani nasıl olur? Ama ben mesela kendi dersim olmasa da herhangi boş bir dersimde dışarıda bakarken, öğrencilerin dışarıdan gelen stajyer öğrenci ya da görevlendirme öğretmenler oluyor, onlarla ilişkilerine çok dikkat ederim. Şey güvenlik açısından şeyi çok yaparım ve bütün öğretmenlerin de yapmasını isterim.*

Yine fiziksel bağlamları temel alan güvenli öğrenme ortamı algılarında bazı öğretmenler de öğrencilerinin aileleri ile olan bazı problemlerinin sınıf ve okul ortamında aile şiddeti ya da benzeri şekillerde ortaya çıkmasının güvenli bir ortam oluşturamayacağını dile getirmiştir. Bu durumu KÖ6 şöyle açıklamıştır:

KÖ6: *Okul bazında biraz daha uğraştırıcı oluyor. Okul olarak bakarsak, sınıfta hâkimiyeti alabiliyorsun ama ben nöbetçiliğimden biliyorum okul bazında bazen evet birbirlerine zarar verebilirler ya da bizi, çok oldu böyle, anne-baba ayrı baba geliyor görmek istiyor ama görme yetkisi yok falan, böyle durumlarla karşılaşıyoruz.*

Güvenli öğrenme ortamını hem öğretmenin hem de öğrencilerinin kişisel güvenlikleri, fiziksel ortamda öğrencilere zarar verecek unsurlarla başa çıkma, öğretmenden korkmama ya da özgürce sorular sorabilme, öğretmen tarafından sevildiğini hissetme ya da sınıf dışında da öğrencilerini takip edebilme olarak tanımlayan öğretmenler kendilerini bu ortamları hazırlama konusunda da yeterli görmekte-dirler. Güvenli öğrenme ortamını fiziksel koşullar (gerek materyal kullanmada gerek ise pencere kapı gibi sınıf içi mobilyaların öğrencilere zarar verebilme ihtimali) bağlamında ele alan KÖ3 ve KÖ7 bu konularla baş edebilmede de yetkin hissettiklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

KÖ3: *Güvenli ortamı elimizden geldiği kadar hazırlamaya çalışıyoruz. Güvenlik anlamında sıkıntı gördüğümüzde çocukları uyarıyoruz. Mesela bugün yerde çivi gibi bir şey vardı, ben onu hemen aldım çıktım. Oyun yaparken birbirlerine zarar verebilirlerdi. Tehlikeliydi. Bir kere bir öğrencimiz kendini yukarıdan atacak oldu. Nöbetlerde falan bakıyoruz. Camlara dikkat etmeye çalışıyoruz. Güvenliği sağlamaya çalışıyoruz açıkçası okul idaresi de biz de bunun için çaba gösteriyoruz.*

KÖ7: *Güvenli öğrenme ortamı için de ben gerekli tedbirleri aldığımı düşünüyorum en azından şimdiye kadar herhangi bir konuda bir sıkıntı yaşamadım.*

Güvenli öğrenme ortamını okul ve sınıf ortamının dışındaki değişkenler bağlamında açıklayan KÖ4 ve KÖ6 de kendilerini güvenli ortam hazırlama konusunda yetkin hissetmektedirler. Bu durumu KÖ4 ve KÖ6 şöyle açıklamıştır:

KÖ4: *Bugün Arzu derse gelmedi mi, ben veliyi arıyorum çünkü veliyi aradığımda veli hayır okula geldi diye özellikle kendi sınıfımsa, kendi sınıfımın bütün numaraları telefonumda kayıtlıdır başka bir sınıfsa eğer çocuk 2 gün üst üste gelmemişse, çocuk gelmedi. Benim öyle idareye bildirdiğim çocuklar vardır ki... 5 gün çocuk okula gelmemiş, idarenin haberi yok hatta böyle durumlarda bazen ailenin bile haberi yok. Bizim vardı öyle bir öğrencimiz. Anne okula gönderiyor, çocuğun dersleri de iyi ama çocuk takmış bir internet kafeye ve sonra bahsettiğimiz de gittik onu orada bulduk.*

KÖ6: *Evet, elimizden geleni yapıyoruz. Çok olayın içindeyimdir. Okulu ikinci evim gibi görürüm. Yani sahiplenirim zaten. Okulu ve bütün öğrencilerimizi. O yüzden böyle kenarda durup da "Dur bakalım ne olacak?" diyenlerden değilim. Elimden geleni yaparım. Bu konularda bayan olmama rağmen de irtibata mutlaka geçerim karşıdakiyle. Aman ben karışmayayım müdür halletsin ya da idare halletsin demem yani.*

Son olarak KÖ2'nin öğrencisinin ve kendisinin kişisel güvenliğinin sağlanmasının güvenli öğrenme ortamı oluşturmada önemli olduğunun altını çizmiştir. KÖ2 güvenli

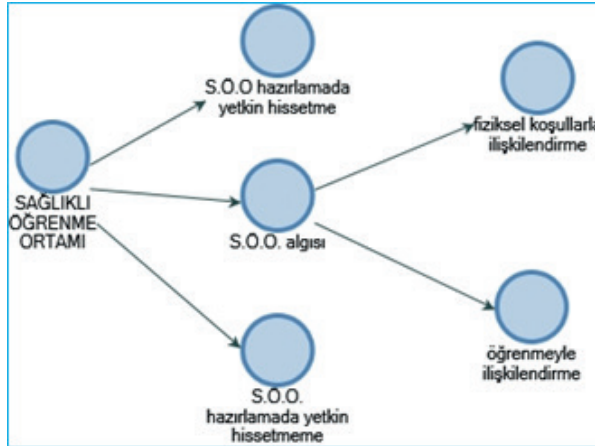
öğrenme ortamı oluşturmada kendisini yetkin hissetmektedir. Bu durumu da mecburi hizmet döneminde yaşadığı olayları temel alarak şu şekilde açıklamaktadır:

KÖ2: *Dersten öğrenci alma olayı çok sık oluyordu bizde. Evet, bu hususta velilerle çok fazla mücadele diyorduk. ve benim dersimde ben çocuklara herhangi bir şey öğretirken kimse o öğrenciyi benim sınıftan alamazdı.*

Sonuç olarak, alanyazında güvenli öğrenme ortamının kapsamlı bir tanımı olmasına rağmen öğretmenler bu kavramı sadece duyuşsal ve fiziksel bağlamlar altında toplanan iki bağlamda açıklamışlardır. Duyusal bağlamda öğrenme ortamının öğrenciye özgürlük hissi aşılayan, sevildiklerini hissettikleri ve herhangi bir davranışlarından dolayı korkmamaları gerektikleri bir ortam olarak tanımlamaktadırlar. Fiziksel bağlamda ise dikkati çeken unsur öğretmenlerin hem kendi hem de öğrencilerinin fiziksel güvenlikleri çevresinde tanımlamalar yapılmış olmasıdır. Ders materyallerinin ve çevredeki unsurların tehlike yaratabilmesi durumunu da değerlendiren öğretmenler, aile içi şiddet kavramından okul çevresindeki asayiş sürecine kadar birçok unsuru göz önünde bulundurarak güvenli öğrenme ortamını tanımlamışlardır. Tüm öğretmenler kendilerince yaptıkları tanımlar kapsamında bu ortamları hazırlayabilme konusunda kendilerini yetkin hissetmektedirler.

Sağlıklı Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Sağlıklı öğrenme ortamı (S.Ö.O) kavramına ilişkin yapılan incelemelerde bulgular üç tema altında toplanmaktadır. Bunlar kavramın öğretmenler tarafından algılanması, bu ortamı oluşturmada kendini yetkin hissetme ve hissetmeme şeklinde isimlendirilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Sağlıklı öğrenme ortamı tema haritası

Matematik öğretmenleri sağlıklı öğrenme ortamını farklı şekillerde tanımlamaları zihinlerinde farklı algıların olduğuna bir işaret olarak kabul edilmiştir. Sahip oldukları bu farklı algılar da fiziksel koşullarla ilişkilendirilen ve öğrenmeyle ilişkilendirilen sağlıklı öğrenme ortamı algısı olmak üzere iki ana grupta incelenmiştir.

Fiziksel koşullar bağlamında öğretmenler özellikle temizlik ve hijyen ile ilgili yorumlar yaparak sağlıklı bir öğrenme ortamı tanımları yapmışlardır. Bununla birlikte sınıfın fiziksel koşullarına da değinen öğretmenler sınıfın pis olması, ışık alma durumu, soğuk ya da sıcak olması gibi durumları da göz önünde bulundurarak sağlıklı öğrenme ortamı tanımları yapmışlardır. Bunlardan bir kaçısı şöyledir:

KÖ1: *Mesela girdiğim bir sınıfın çatısı akıyor, rutubet kokuyor. Bence bu sağlıklı bir öğrenme ortamı değil.*

EÖ2: *İlk aklıma gelenleri söyleyeceğim. Sağlıklı öğrenme ortamı denince fiziksel şartlar geliyor benim aklıma. Sınıfların sıcaklığı, okulun temiz, düzenli olması çocukların oynayabileceği alanlar olması kullanım alanları kantin işte fiziksel ortamlar geliyor.*

EÖ1: *Benim anladığım okulun temizliği, öğrencilerde bit salgınlarının olup olmaması.*

Sınıflarının fiziksel durumlarının dışında bazı öğretmenler ise sağlıklı öğrenme ortamını, öğrencilerin öğrenme durumlarını olumsuz etkileyecek unsurlardan arındırılmış bir ortam olarak tanımlamışlardır. Öğrenme ile ilişkilendirilen bu tanımlarda, öğretmenler öğrencilerinin materyallere rahat bir şekilde ulaşabilmesini ya da öğretmeni ile kolaylıkla iletişim kurabilmesini temel alarak sağlıklı öğrenme ortamını açıklamışlardır.

KÖ2: *Benim için öğrenci öğretmene ulaşabilir olması sağlıklı öğrenme ortamı çünkü öğrenmeye geliyor sınıfa ve öğrenebileceği bir ortamın olması gerekiyor. Materyallere ulaşabilir olması gerekiyor.*

KÖ7: *Yani öğrenme ortamının zannedersen psikolojik olarak düzenlenmesi diyebilirim. Öğrencilerin bilişsel hazırlığının yapılması... Ben böyle düşünüyorum sağlıklı öğrenme ortamını.*

Öğretmenlerin sağlıklı öğrenme ortamı hazırlamada yetkin hissetmeleri yine kendi tanımlarına dayanmaktadır. Örneğin, sağlıklı öğrenme ortamını temizlik ile ilişkilendiren EÖ1 sınıfın öğrencilerin tarafından temiz kullanılmasını sağlayabildiği için kendini bu öğrenme ortamını hazırlamada yetkin hissetmektedir.

EÖ1: *Mesela sınıfa girdiğimde her yerin çöp olduğunu görüyorum. Buna tabii ki müdahale ediyorum. Hatta diyorum ki ben dahil herkes iki tane çöp alıp*

çöp kutusuna atсын. Bu şekilde sınıfı hep beraber temizliyoruz. Hatta deftere not aldırıyorum matematik dersinde: en iyi temizlik kirletmemektir. Bugünkü konumuz bu diyorum. Matematiği eninde sonunda öğrenirler ne de olsa. Yerdeki çöpler öğrencileri rahatsız etmeyebilir ama beni rahatsız eder ve müdahale ediyorum.

Bunun yanında sağlıklı öğrenme ortamını öğrenme ile ilişkilendirerek öğrencilerin öğretmene kolay ulaşılabildiği sınıf ortamlarını şeklinde algılayan KÖ2 de bu ortamı hazırlamada kendini yetkin hissetmektedir. Bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

KÖ2: *mesela tanıdığım sınıflara girdiğim zaman dersi başta dinlemeycek olan öğrencileri çıkartmayla ilgili bir uygulamam oldu. Bir çıkıp iki çıkıp üçüncüsünde güzel güzel oturmaya başladılar. Küme yöntemini denedim. Küme küme oturtup en azından hakimiyeti kolay sağlayabilmek için... Sessizlik bizim için çok önemli. Öğrenci derse katılabilirken onun sabote edilmemesi gerekiyor.*

Sağlıklı öğrenme ortamını yine öğrenme ile ilişkilendirerek öğrencilerinin hazırlanış ve iletişim kurabilme olarak gören iki öğretmen ise bu durumlara dair kendilerini oldukça yetkin bulmaktadırlar. Öğrencilerin derse hazır olmalarını sağladığını bu nedenle de sağlıklı öğrenme ortamını sağlamada yetkin olduğunu dile getiren KÖ7 ile öğrencileri ile oldukça kolay ve rahat iletişim kurduğunu bu konuda da iddialı olduğunu belirten EÖ3'ün dile getirdikleri aşağıdaki gibidir:

KÖ7: *Sağlıklı öğrenme ortamını hazırlamanın ben çok gerekli olduğuna inanıyorum. Hani benim düşündüğümse eğer. Yani çocukların hazırlanış ve iletişiminin ve öncesinde hem derse hazırlığının her anlamda yani hem materyal olarak hem de bilişsel ve duygusal olarak hazırlığının olması gerektiğine inanıyorum. Ben bunu yaptığıma inanıyorum derslerinde çünkü dediğim gibi o zaten konsantrasyonu sağlayamazsak o ortam oluşmazsa öğrenme de olmuyor benim gözümde.*

EÖ3: *Özellikle benim kendi iddialı olduğum diyelim alan aslında bu noktadır yani öğrenciler ile iletişime çok önem veririm... Bu konularda açıkçası baya iddialıyım diyebilirim.*

Son olarak ise sağlıklı öğrenme ortamının az mevcutlu sınıflarda gerçekleşebileceğini belirten KÖ5 sınıfın kalabalık olması halinde bile sağlıklı öğrenme ortamını sağladığı disiplin anlayışı ile elde edebildiğini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

KÖ5: *Evet yani elimden geleni yapıyorum mesela sene başında biz... Sınıf kurallarımızı belirledik.*

Sınıfının fiziksel şartlarını düzenleyerek sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu açıklayan EÖ2 de kendini sınıfının fiziksel durumunu iyileştirerek sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmada kendini yetkin bulmaktadır. Bu durumu şöyle açıklamıştır:

EÖ2: *Elimden geldiğince hazırlamaya çalışıyorum fiziksel olarak dönem başlarında sınıfımı düzenliyorum. Sınıf sistemi var bizim okulumuzda o yüzden ben şanslıyım biraz daha kendi matematik sınıfım olduğu için kendi istediğim gibi düzenlemeye çalışıyorum... Kendi sınıfım için küçük bir atölye oluşturdum tabureler, kitaplık oluşturdum bir tane dolap oluşturdum matematik malzemelerinin olduğu her şey elimin altında.*

Sınıftaki fiziksel koşullar bağlamında sağlıklı öğrenme ortamını tanımlayan iki öğretmen olan KÖ3 ve KÖ1 ise sağlıklı öğrenme ortamı sağlama konusunda kendilerini yetkin bulmamaktadırlar. Sınıfın çatısının akması, rutubetli olması ya da sınıfın kışın oldukça soğuk olması gibi durumların okul yöneticileri tarafından sağlanması gereken durumlar olduğunu belirtmektedirler.

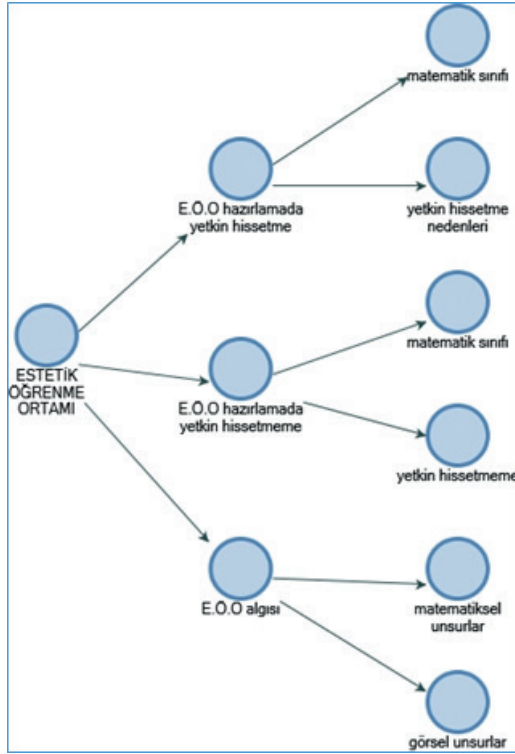
KÖ3: *Bunun için bizim pek bir yetkinliğimiz yok.*

KÖ1: *Ben bunun biraz daha okul yönetiminin süreci şekillendirebildiğine inanıyorum. Çünkü genel okulun bununla ilgili bir duruşu oluyor, geçerli sebeplerin de olduğu belki*

Sağlıklı öğrenme ortamını öğrenme süreci ile ilişkilendirirken öğretmenler aynı zaman fiziksel koşulları da göz önünde bulundurarak tanımlar yapmışlardır. Hijyenik unsurlardan sınıfın ses, ışık ve sıcaklık gibi unsurlarını da göz önünde bulundurarak bu ortamı tanımlamaya gitmişlerdir. Bu öğrenme ortamını oluşturma konusunda kendi tanımları bağlamında yetkinlik algılarını ortaya koyan öğretmenler temel hijyen sorunları ile basa çıkabildiklerini ama sınıfın ısı, ışık ve nem gibi büyük sorunları ile basa çıkamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin sınıfın oldukça kalabalık ve duvarlarının boyalarının yıpranmış ve sağlıksız olduğunu düşünen bir öğretmene göre bu durumları öğretmenin kendi başına çözmesinin mümkün olmadığı ancak okul yönetimden gelecek çözümler yoluyla olabileceğini vurgulamaktadır.

Estetik Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Estetik öğrenme ortamı (E.Ö.O) kavramına dair bulgular da 3 tema altında toplanmıştır. Bunlar estetik öğrenme ortamına dair öğretmenlerin algısı, estetik öğrenme ortamı hazırlama konusunda öğretmenlerin yetkinlikleri ve yetkin hissetmeme ve nedenleridir. Estetik öğrenme ortamlarına dair öğretmenlerle yapılan görüşmelerde diğer kavramlardan farklı olarak aşağıdaki Şekil 4'te verilen tema haritasında da görüldüğü gibi matematik sınıflarının olması ya da olmaması da önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 4. Estetik öğrenme ortamı tema haritası

Estetik öğrenme ortamına dair algılarını farklı tanımlamalar yaparak ortaya koyan öğretmenlerin yorumları matematiksel unsurlar ve görsel unsurlar başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerinin birçoğunun matematik sınıflarında ya da dersliklerde matematiksel unsurların kullanılmasının estetik öğrenme ortamı yaratacağına inandığı görülmektedir. Öğretmenler matematik sembollerini duvarlara çizmek ya da asmak gibi durumlar ile bir sınıfın estetik öğrenme ortamına dönüşeceğini söylemektedirler. Örneğin KÖ2 matematik sınıfının estetik öğrenme ortamı olarak tanımlanabilmesi için matematiksel unsurlarla donatılmış olması gerektiğini savunmuştur:

KÖ2: *Matematik sınıfına geldiğim zaman öğrencilerin içini doldurmalı yeni materyalleri gördüğünde benim için estetik öğrenme ortamı orasıdır. Matematik sınıfına geldiğini hissediyorsa ve girdiği sınıf matematiği çağrıştırıyorsa ona estetik bir öğrenme ortamı derim.*

Matematiksel unsurları açıklamalarının temeline alan ancak görsellikten daha çok matematiksel süreçlerin akıllı tahta teknolojisiyle incelenmesi, grafikler ve tabloların teknoloji yardımıyla gösterilmesinin estetik öğrenme ortamını oluşturmasını sağladığını belirten KÖ5, sunları söylemiştir:

KÖ5: *Bir de şimdi akıllı tahtayı da kullanıyorum ben hani estetik olsun çocuklara böyle çocuklara hitap etsin en azından şekilleri görsünler...*

Matematiksel unsurları sınıfta kullanmayı estetik bulan KÖ4 matematik sınıfının bunu yapmasını kolaylaştırdığını ve sınıfta neler yaptığını açıklamıştır.

KÖ4: *Yani sınıfımın (matematik sınıfı) güzel olmasını seviyorum. Etkinlik böyle bir şey yani, bir π 'nin şeklinin olması bile bir gün aklına gelir, bir şey sorar oradan. Daha küçük sınıflarda şeyler asarım ben mesela, çift sayılar 2, 4, 6, 8... Asal sayıları altıda işlerken asal sayıların renkli renkli kağıtlarla yazıp komple sınıfı çevirdiğim olmuştur yani oradaki estetik anlamında...*

Diğer taraftan ise KÖ3 matematiksel unsurları kullanmanın sınıfını estetik bir öğrenme ortamına dönüştüreceğini düşünürken bu durumu bir matematik sınıfının kolaylaştıracağını da belirtmiştir.

KÖ3: *Ders araç gereçlerini görsel olarak kullandığın bir ortam olabilir. Mesela tek kendimizin matematik sınıfı olsa duvarlara çocukların sürekli görsellerle öğrenebileceği şeylerle doldurmak gibi şeyler yapılabilir estetik açıdan.*

Öğretmenler sınıflarını sadece matematiksel unsurlarla değil herhangi bir görsel yardımıyla da süslediklerinde ya da düzenlemesini yaptıklarında estetik öğrenme ortamını oluşturacağını dile getirmişlerdir. Bazıları sınıftaki eşyaların düzenli durması, bazıları sıraların belirli bir düzen içinde (U şekli gibi) durmasını, duvarların renkleri ya da panolara estetik ürünlerin asılmasının estetik öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayacağını belirtmiştir.

KÖ1, EÖ2 ve KÖ5 ise öğrencilerin oturma düzenlerinin U şeklinde düzenlenmesinin ya da sınıf duvarının renginin de estetik öğrenme ortamı oluşturulmasını sağladığını belirtmiştir.

KÖ1: *U düzeni oturtmak da bence göze hoş görüldüğü gibi birbirleriyle iletişimi de arttıran bir şey oluyor. Ama nedense ben U düzenine ikna ediyorum çocukları.*

EÖ2: *Estetik öğrenme ortamı bence yine sınıf ortamı ile ilgili açıkçası sınıfın düzenlenmesinde seçilen renklerden tutun da oturma düzenine sıraların yapısına duvarlardaki eşyalara kadar bunlar bence estetik öğrenme ortamına giriyor.*

KÖ5: *Estetik öğrenme ortamı... Ben bundan şunu anladım; mesela sınıfın düzenli olması boyanması... Bu sınıfa bir estetik ve düzen kattı.*

Öğretmenlerin bazıları estetik öğrenme ortamını hazırlamada yetkin olduklarını dile getirmiştir. Ancak her bir öğretmenin kendini yetkin hissettiği bu estetik öğrenme ortamı aslında kendi algılarında oluşan ve ona göre tanımladıkları ortamlardır. KÖ2 estetik öğrenme ortamını matematiksel unsurları sınıfa getirmek ve onlarla sınıfı donatmak olarak tanımlamış olup bu ortamı oluşturmada da yetkin olduğunu belirtmiştir. Bu durumu şöyle açıklamıştır:

KÖ2: *Öğrencilerin dikkatini çekebilecek araştırmalar yaptım. Sınıfımı olabildiğince kendi alanımda onların hiç bilmediği müfredatta hiç olmayan bilgilerle donatmaya çalıştım. Kullanılabilecek materyal olarak çok fazla bir şey sunamadım ama görsel olarak belki biraz dikkatlerini çektiğimi düşünüyorum.*

EÖ2 ve KÖ7 ise sınıfın görsel olarak düzenlenmesinin estetik öğrenme ortamını oluşturmak olduğunu, sınıfın renklerinden tutun diğer tüm duylara seslenecek hoş unsurlarla süslenmesinin bu ortamı oluşturacağını belirtmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak da estetik öğrenme ortamı oluşturmada kendilerini yetkin gördüklerini belirtmişlerdir. EÖ2 kendi maddi kaynaklarını kullanarak bu düzenlemeyi yaptığını belirtmiştir.

EÖ2: *Kendi gücüm oranında hazırlayabildiğimi düşünüyorum ama tabii bazı engellerde çıktı mesela. Maddi bir takım şeylerde çıktı onları da işte karşılamaya çalıştım o şekilde, kendi imkânlarımla... Mesela bende kendi duvarlarımı değerlendirdim mesela öğrencinin dikkatini dağıtmayacak yan taraftaki duvarlara çeşitli şeyler yazdım matematiksel kavramlar koydum panolar hazırladım.*

Estetik öğrenme ortamını duylara seslenen ortam oluşturma gibi genel bir ifade ile açıklayan KÖ7 ise derslerinde tüm duylara seslendiğini bu nedenle de bu ortamları hazırlamada yetkin olduğunu açıklamıştır.

KÖ7: *Estetik öğrenme ortamı için her duyuya hitap eden dedik. Ben materyal kullanırım derslerimde. Onun haricinde teknolojiyi zaten kullanıyoruz artık akıllı tahtalar vs. vasıtasıyla. E tabii zaten duyuyorlar anlatıyoruz, konuşuyoruz vs. yani bu ortamı da bilinçli olmasam da estetik öğrenme ortamı oluşturduğuma inanıyorum derslerde diyebilirim.*

Matematik sınıfının olmasının estetik öğrenme ortamı oluşturmada bir avantaj olduğunu belirten KÖ4 ve KÖ3'ün açıklamaları aşağıda verilmiştir.

KÖ4: *Evet, evet herkesin kendi sınıfı var. Öyle olunca istediğini yapıp, istediğini atabiliyorsun.*

KÖ3: *Yani orada mesela tüm matematik malzemelerimiz sınıfta duruyordu. Bir şeyler lazım olduğunda hemen alıp kullanma anlamında o çok büyük bir rahatlıktı. Gene böyle en çok duvarda hazırladığım duvar panoları için materyaller güzel oluyordu. Görsel öğrenme anlamında sürekli gördükleri için çok faydalı oluyordu.*

Bir matematik sınıfının olmamasının dezavantajlarından biri olarak ortaya çıkan estetik öğrenme ortamı hazırlayamama durumuyla ilgili üç öğretmen eğer bir matematik sınıfları olsaydı neler yapabileceklerini ancak bunları yapamadıklarını şöyle açıklamışlardır.

KÖ3: *Estetik açıdan da ufak tefek şeyler yaptırabiliyoruz. Tek kendi sınıfın olsa tüm malzemelerini koyarsın, her şey elinin altında... Ama şimdi burada 3-4 tane pano oluyor sınıfta ve her öğretmen bir şeyler asıyor. Yani küçük bir yere asıyoruz. Çok da elinde olan bir şey olduğunu düşünmüyorum bunun.*

KÖ1: *Bir matematik sınıfı varken bir tarih şeridi yapmıştık mesela ünlü tarihçilerin hayatlarıyla ilgili şeyler ama bunu ben assam sonra okul idaresi "Bunlar sınıfta kalabalık yapıyor." da diyebilir.*

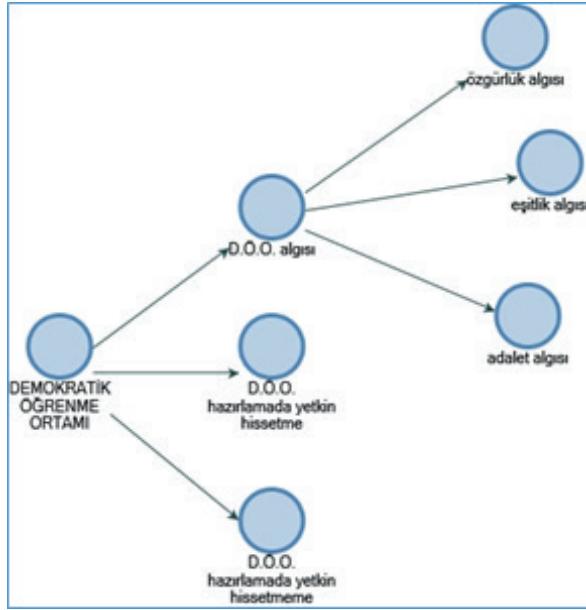
EÖ1: *Dikkat çeken bir şey olması lazım. Matematik sınıfı yok. Matematik sınıfı olsa ufak tefek şeyler dışında yüksek meblağ gerektiren bir şey. Ancak süsleme kısmını ben yapabilirim. Oyunlar hazırlarım. Onları duvara asarız. Daha sonra da kullanabiliriz bunları. Mesela geometri tahtası kareli zemine çakılmış çivilerdir. Bu çarşıdan alınacak bir şey değildir. Bunları öğrenciler kendisi yapar ve bu matematik odasının malzemesi olur. Bu oda bu şekilde doldurulabilir.*

Sonuç olarak, estetik öğrenme ortamının tanımlamaları matematiksel unsurların kullanılması ya da görsel unsurların etkin kullanılması şeklinde iki bağlamda yapılmıştır. Öğretmenler derslerinde matematiksel unsurları kullandıkça öğrenme ortamlarını estetik kıldıklarını söylerken, sınıflarını renkli, görsel olarak aktif kılarak da estetik öğrenme ortamları hazırladıklarını belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin bu ortamları hazırlama yetkinliği estetiğe bakış açılarına göre değişmektedir. Öğrenme ortamını hazırlamada yetkin hissedilen öğretmenler akıllı tahtayı kullanarak ya da dersliğinin duvarına matematiksel unsurları asabildiği için estetik öğrenme ortamını oluşturduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra bu tema grubunda matematik sınıfı alt teması dikkat çekmektedir. Estetik öğrenme ortamı hazırlamada yetkin hissetme ya da hissetmeme durumlarının her birinde de matematik sınıfı kavramı öne çıkmıştır. Öğretmenler matematik sınıfları oldukça estetik sınıflar rahatlıkla hazırlayabilecek-

rini çünkü örneğin π sayısının açılımını duvarlara renkli boyalarla yazabileceğini belirten öğretmenlere karşın, böyle ortanlar hazırlayamamasını yine matematik sınıfına bağlayan ve kendini yetkin bulmayan öğretmenler de vardır. Estetik öğrenme ortamı hazırlayamama durumlarını kendini aşan büyük farklara bağlayan öğretmenlerin estetik öğrenme alanı tanımları da görsel unsurlar bağlamında yapılan tanımlara dayanmaktadır.

Demokratik Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Demokratik öğrenme ortamı (D.Ö.O) ile ilgili elde edilen bulgular 3 ana temada toplanmıştır. Bunlar demokratik öğrenme algısı, demokratik öğrenme ortamını hazırlamada kendini yetkin hissetme ve kendini yetkin hissetmemedir (Şekil 5).



Şekil 5. Demokratik öğrenme ortamı tema haritası

Demokratik öğrenme ortamına dair öğretmenlerin birbirinden farklı algıları belirlenmiştir. Bu farklı anlama ve algılamalar üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar “adalet algısı, eşitlik algısı ve özgürlük algısı” olarak isimlendirilmiştir. Adalet algısı kapsamında öğretmenler öğrenme ortamlarında öğrencilerin hak yememelerini sağlamaları gerektiğini vurgularken özgürlük algısında ise sınıf içi alınacak kararların ortak bir şekilde alınması gerektiğini ya da zaman zaman öğrencilerin öğretmenden bağımsız kendi kararlarını da alıp uygulayabilmelerini sağlayacakları bir öğrenme ortamı olarak tanımlamışlardır. Eşitlik algısı altında ise tüm öğrencilerine eşit davran-

bilmeleri, her bir öğrencinin eşit söz hakkına sahip olabilmesi ve öğrencilerin birbirini küçümseyici davranışlarda bulunmamasına dair sınıfta uygulamalar yapabilmeyi öne sürmüştür.

Demokratik öğrenme ortamını eşitlik algısı bağlamında tanımlayan öğretmenlerden KÖ2, öğrencilerinin sınıf içinde eşit söz alabilmesi ve tahtaya kalkabilmesine vurgu yaparak sınıf içinde soru sorulduğunda geri planda kalmış öğrencilerin de soruyu cevaplayabilmesi için zaman tanıdığını ve böylece demokratik bir ortam oluşturduğunu belirtmiştir.

KÖ2: *Demokratik öğrenme aslında şöyle oluşturulabilir. Her öğrenciye bir söz hakkı ama yine dersin 40dk olarak düşündüğümüzde dersin işleyişinin ilerlemesini istediğimiz için evet birileri soruya hemen cevap versin istiyoruz. Bu konuda mesela hemen bilenler ön plana çıkar ama bilmeyenlere düşünme payı bir 5dk'yı veremiyoruz mesela hani birazcık bıraksak biraz ona araştırma hakkı versek eminim ki onu araştırıp bulduğunda benim ona direk net cümlemeden önce öğrenir. Daha kalıcı olur. Bu da bir araştırma hakkı sunduğum için demokratiklik olur.*

Eşitlik algısı bağlamında demokratik ortamı açıklayan KÖ7 bu kavramı sadece herkese eşit söz hakkı vermek olarak değil de tahtadaki öğrencinin diğerleri tarafından rencide edilmemesini sağlayarak da oluşturabileceğini söylemiştir. Herkesin eşit söz alabilmesini ve söz alan öğrencinin arkadaşları tarafından acımasızca eleştirilmesinin önüne geçilmesi gerektiğini anlatan KÖ7 her öğrenciye eşit muamele gösterilerek her birinin kendini değerli hissetmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

KÖ7: *Hepsinden fikir almaya çalışıyorum. Örnek söylemelerini istiyorum yanlış da olsa. Hata yaparlarsa diğerlerine de gözdağı veriyorum, diyorum "Yanlış yapabilir, gülmeyeceksiniz, dalga geçmeyeceksiniz"... Herkes fikrini söyleyebiliyor.*

Bazı öğretmenler eşitlik kavramına farklı bir açıdan bakarak sınıf içinde öğrencilerin bir konuya ilişkin görüş bildirdiklerinde ya da bir soruyu cevapladıklarında yanlış da olsa arkadaşları tarafından yargılanmayacakları ya da öğretmenlerinin onlara kızmayacağını düşünerek görüşünü rahatça söyleyebildiği ortamları demokratik ortam olarak değerlendirmiştir. Bu görüşe örnek olarak;

EÖ3: *Yani hata olduğunda sınıftan bir tepki olduğunda siz o öğrenciyi savunmalısınız. Öğrenci işte söylediklerinizin hepsine aslında değiniyoruz. İşte güvenli hissetmeli kendini, sınıfa karşı beni koruyan bir öğretmenim var, ben yanlış söyleyebiliyorum, hata yapılabilir bunları bilmeli. Eleştirilmemeli yani o noktada ve şuna da açık olmalıyız farklı fikirler her zaman iyidir. Yani demok-*

ratik bir ortadaysak herkes fikrini söyler sonuçta herkesin ortak gördüğü bir fikir vardır. O kabul edilir ama diğerlerini de duymuş olmalıyız yani.

Birçok öğretmen ise öğrencilerine eşitlik ilkesine dayanarak bireylere eşit davranmanın demokratik bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Eşit davranmayı sınıfta ders anlatma hızını geç anlayan öğrenciye göre ayarlamak, cinsiyet ayrımcılığı yapmamak, eşit sayıda malzeme dağıtmak ya da adaletli olmak gibi durumlarla eşleştirmişlerdir.

KÖ6: *Okul olarak düşünürsek; öğrencilere eşit davranılan, eşit derece söz hakkı verilmeye çalışılan bir ortam herhalde. Yani ders anlatırken ben iyi değilim ama arkadaşım hızlı anlıyor. Onun anlayacağı gibi anlatılırsa bana haksızlık edilmiş olur. O yüzden aslında odak nokta benim. O zaten anlayacak. Bu şekilde ayarlamaya çalışıyoruz.*

EÖ1: *Sadece erkekleri tahtaya kaldırma gibi durumlar olmamalı. Ben bunları hep eşit yapıyorum. Bir öğrenci bir kere kalkıyor. Hep aynı öğrenciyi kaldırmaya çalışıyorum. Eşitliği sağlamaya çalışıyorum. Her gruba eşit sayıda birim küp dağıtıyorum örneğin.*

KÖ5: *Eşit davranmaya çalışıyorum adaletli olmaya çalışıyorum söz hakkı alma konusunda da işte vermediklerime o gruptan birine bu gruptan birine söz hakkı veriyorum. ...Yani işte adaletli oluyorum, her gurubun kendini ifade etmelerine imkan veriyorum ha elimden geldiğince hani demokratik olmaya çalışıyorum.*

KÖ4 demokratik öğrenme ortamını adalet bağlamında ele alarak öğrencilerin öğrenme hakkının engellenmemesi gerektiğine vurgu yapmış, bunun için öğrencilerin birbirine üstün gelmemesi ve birbirlerinin hakkına saygı duymasının sağlandığı ortamları demokratik ortam olarak nitelendirmiştir.

KÖ4: *Mesela sınıf ortamını bozan öğrenciler. Bunlar demokrasiyi tamamen bozuyor yani onlar yüzünden ve ben bunu hep söylerim yani birilerinin hakkını yemeyin sınıf hepimizin. Hak var yani burada. Kendinizden ya da arkadaşınıza saygımız yoksa bile biraz inanma olarak hani yani Allah'tan da mı korkmuyorsunuz, kul hakkı sonuçta burada sizin yüzünüzden öğrenemedi.*

Adalet kavramına dair vurgu yapan birkaç öğretmen ise demokratik ortamı tanımlarken sınıfta ortak kararların alınabildiği ortamlar olarak belirtmiştir Sınıfta ortak kararlar olarak demokratik ortamların oluşturulabileceğine inanan bu öğretmenler öğrencilerin birbirini eleştirebilmesini ve sınıf içindeki grup çalışmasında zaman zaman kararların öğrenciler tarafından da alınabileceğini belirterek aşağıdaki açıklamayı yapmışlardır:

KÖ1: *Bence değişkenlerin başında birlikte karar verebilmenin olması gerektiğini düşünüyorum.*

Bir öğretmen ise demokratik öğrenme ortamına dair yaptığı açıklamada özgürlük anlayışına da vurgu yaparak öğrencilerin zaman zaman kendi kararlarını alabildiğine dair bir örnek vermiştir.

EÖ1: *Grup çalışmalarında grup sözcüsünü ben kendim değil, grup kendi temsilcisini seçiyor.*

Öğretmenlerin birçoğu kendine has tanımladığı demokratik öğrenme ortamı kavramına ilişkin böyle bir ortam hazırlayabildiğini söylemektedir. KÖ7 parmak kaldırmayan öğrencilerini de tahtaya kaldırmayı demokratik bir öğrenme ortamı olarak tanımlamakta ve bu ortamı nasıl sağladığını aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

KÖ7: *Ben demokratik öğrenme ortamında kesinlikle yetkin hissediyorum çünkü bizim çocukluğumuzda da öyleydi, soruyu bilen kalker, soruyu bilen parmak kaldırır, soruyu bilen çıkar tahtada yapar. Ben buna ilk öğretmenliğe başladığımdan beri karşıydım ama daha 2-3 senedir oturabildim bu sistemi. O da biraz kararlı olmaktan geçiyor. Bazen hiç iyi olmayan öğrenciyi tahtaya çıkarmak bir eziyet oluyor. Çıkıyor, yapmam mı, yapmasam mı, süre geçiyor ama o sabrı gösteriyorum. Çünkü güvensizlikten yapamıyor o an. Atamıyor elini tahtaya. Ne yapacağını bilemiyor. Yardımcı oluyorum, bir şekilde oturuyor, tamam. Ondan sonrası güzel oluyor. Alıştıktan sonra. O zaman sınıfta herkes biliyor ki ben bu derse katılacağım.*

Demokratik ortamı oluşturmaya dair kendini yetkin görmeyen çok az öğretmen olmuştur. Bu öğretmenlerin şüpheleri de oldukça olumsuz olmak yerine elinden geldiğince demokratik olduğunu belirtmesi şeklinde tespit edilmiştir. Aslında hiçbir öğretmen demokratik bir ortam hazırlayamadığını net bir şekilde ortaya koymamıştır. Herkese eşit davranmanın demokratik öğrenme ortamı tanımı olduğunu düşünen KÖ3 ve KÖ5 öğrencilerine eşit davranmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

KÖ3: *Yapamaya çalışıyoruz elimizden geldiğince.*

KÖ5: *Yani elimden geleni yapıyorum sağlayabiliyor muyum bilmiyorum yani yapmaya çalışıyorum.*

Diğer bir taraftan demokratik öğrenme ortamını diğer ortak kararlar almak olarak tanımlayan KÖ1 ise sınıfta zaman zaman otoriter davrandığını ve sert çıktığını bu nedenle de demokratik olmadığını zamanlar olduğunu belirtmiştir.

KÖ1: 5 üzerinden belki 4 denebilir. Çünkü bazen de belki öğretmen olmanın otoriter tarafına kapıyıyorum kendimi. "Susun, konuşmayın artık, yeter." noktasına geldiğim mutlaka oluyor yani....Sınıf içinde belki de uyar uyar uyar. Bakışla uyar, el temasıyla uyar, yerini değiştir uyar. Hala buna rağmen dersin işlenişine şey yapıyorsa "Yeter artık." gibi bir şey olabiliyor. Bu da belki doğru bir yöntem değil, o anlamda demokratik olamıyor olabilirim.

Sonuç olarak öğretmenlerin demokratik öğrenme ortamı algıları özgürlük, eşitlik ve adalet bağlamında yapılan tanımlara dayanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerine eşit davranarak, kendi kararlarını alıp uygulayabilmelerini sağlayıp özgür olmalarını sağlayarak ve son olarak da adil olmalarını kendisini de adil olmaya teşvik ederek sağlanabileceğini öne sürmektedirler. Bunların yanı sıra demokratik öğrenme ortamlarını hazırlamada yetkin olan öğretmenler sınıflarında öğrenci ayrımı yapmadıklarını, öğrencilere eşit söz hakkı verdiklerini ve tahtaya kalkan öğrencinin rencide olmamasını sağladıklarını belirtmişlerdir. Demokratik öğrenme ortamını sağlamada yetkin hissetme sınıf içerisinde adil ve eşit olduklarını öne sürmelerinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada 10 matematik öğretmenin MEB (2017) tarafından belirlenen yeterliliklerde vurgulanan öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıkları ve bu ortamları oluşturmadaki yeterlilik algıları ortaya konulmuştur. Güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik öğrenme ortamlarını temel alan MEB (2017) bu ortamları oluşturmada öğretmenlerin gerekli becerilere sahip olmalarını beklemektedir. Bu araştırmada da öncelikle öğretmenlerin bu kavramlardan ne algıladıkları daha sonra da bu ortamları hazırlamada kendilerini yetkin hissedip hissetmedikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre güvenli öğrenme ortamına yönelik olarak öğretmenler farklı algılar ortaya koymuştur. Matematik öğretmenleri ile yapılan bu araştırmada, öğretmenler güvenli öğrenme ortamını sınıf içi eşyaların yaratacağı özellikle de matematik dersiyle ilgili araç gereç kullanımından doğacak fiziksel yaralanmalar üzerine odaklanmışlardır. Bazı kadın öğretmenler sınıfın tehlikeli fiziksel unsurlarının saptanıp onlar ile baş etmenin yanı sıra sınıfın sessiz ve gürültüden uzak olması, öğrencilerin sevdiklerini hissettiği ortamlar oluşturmanın güvenli öğrenme ortamları olacağını dile getirmişlerdir. Farklı olarak bazı erkek öğretmenler ise güvenli öğrenme ortamını öğrencinin öğrenme sürecinde korkmadan kendini ifade ettiği ve düşüncelerini paylaşabildiği ortamlar olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde alanyazında da güvenli okul aynı zamanda, pozitif bir okul iklimi oluşturan ve sürdüren ve iyi koruma ve müdahale etme programlarını uygulayan okul olarak tanımlanmıştır (Reeves, Kanan ve Plog, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin dile getirdiği güvenli öğrenme ortamı tanımları, alanyazında benzerlik göstermekle birlikte, her öğretmenin kavrama ilişkin kapsayıcı bir açıklama yerine bir kaç başlıkta açıklama yapması bu kavramı tanımlamada sınırlı kaldıklarını göstermektedir. Bununla birlikte çoğunun kendini özgür hissetmesi gerektiği görüşü daha

çok erkek öğretmenlerce vurgulanması dikkat çekicidir. Matematik dersinin zor bir ders olarak algılanması (Aksu, Demir ve Sümer, 2002) ve erkek öğretmenlerin öğrencilerin kendilerinden belki de fiziksel olarak korkabileceğini düşünmelerinden dolayı güvenli öğrenme ortamını “öğrencilerin öğretmenlerden korkmadığı ortam” olarak tanımlamışlardır.

Sınıf içi güvenli ortamın yanı sıra sınıf dışındaki değişkenlere de değinen bazı öğretmenler ise okuldaki asayiş ve emniyet durumlarına da dikkat çekmişlerdir. Bu durum alanyazında da okul güvenliğinin önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Okuldaki gıda güvenliği, okulun emniyeti ve asayişinin temini, okulun afetlere karşı hazırlıklı olması, okulun fiziksel çevresinin güvenliği, okul çevresindeki trafik ile ilgili unsurların uygun şekilde düzenlenmesi, sağlık ve madde bağımlılığına ilişkin güvenlik gibi konular okul güvenliğinin özünü oluşturmaktadır (Turhan ve Turan, 2012).

Güvenli bir öğrenme ortamı hazırlama konusunda öğretmenler kendilerini yetkin hissettiklerini dile getirmişlerdir. Ancak bu yetkinlik algısının arkasına bakıldığında ortaokul matematik öğretmenlerinin güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin kendi sınırlı kavramları doğrultusunda yetkinlik algılarının oluştuğu söylenebilir.

Sağlıklı öğrenme ortamına dair bulgularda öğretmenler sınıfın fiziksel düzenlenmesi; ısı, ışık, ses düzenlemesi yanında, sıraların düzenli olması çatısının akmaması ve temiz bir sınıf olması şeklinde bu kavramı tanımlamakla birlikte tanımlarının estetik ve güvenli öğrenme ortamına ilişkin algılarıyla karıştığı da söylenebilir. Bunların yanında sağlıklı öğrenme ortamını öğrenme öğretme süreci ile ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Materyale ulaşabilme, iletişim, sınıf kurallarının olması, öğrenmenin kalıcılığı gibi tanımlamalar örnek olarak verilebilir. Sağlıklı öğrenme ortamı oluşturabilmede kendini yetkin hissetme ya da hissetmeme algıları yine öğretmenlerin yaptıkları sınırlı tanımlara göre belirginleşmiştir. Bu kavramı, sınıftaki öğrenme-öğretme süreciyle açıklayan öğretmenler kendilerini yetkin olarak ifade etmişlerdir. Ancak çatının akmaması, nem gibi sağlıksız durumlara yönelik tanımlar yapan bazı öğretmenler bu durumlarla tek başına üstesinden gelemeyeceklerini söyleyerek bu sorunların aslında yönetimin işi olduğunu ve sağlıklı öğrenme ortamı oluşturmada yetkin olmadıklarını belirtmeleri yönetim ile işbirliği içinde olmaktan uzak bir algıya sahip oldukları bağlamında değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin sağlıklı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri estetik öğrenme ortamı ile de çakışmaktadır. Sağlıklı öğrenme ortamında sınıftaki fiziksel unsurların düzenlenmesi şeklinde yapılan açıklamalar estetik öğrenme ortamında da yapılan tanımlar ve açıklamalar ile örtüşmektedir. Örneğin, ders araç gereçlerinin öğrencilerin öğrenmeye olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmasının sağlıklı öğrenmeye destek olacağını belirten açıklamalara benzer söylemler estetik öğrenme ortamı tanımında da kullanılmıştır. Bu karışıklıkların nedeni kavramların tanımlarının birbirine oldukça benzer ve yakın olması, kişisel yorumlara açık olabilmesi ve MEB (2017) öğretmen

yeterlilikleri belgesinde de bu kavramların öğretmenlere net bir şekilde tanımlarının yapılmaması neden olmuş olabilir. Estetik öğrenme ortamı kavramına dair öğretmenlerin algıları sınıfın görselliğine ve matematiksel unsurları kullanmaya özen göstermeye yönelik olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin estetik öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine bakıldığında sınıfın fiziksel düzenlemesi, sınıfta kullanılan renk ışık vb. değişkenler, sınıfın temiz ve düzenli olması ve duvarlarının matematik dersine ilişkin görsel ve uyaranlarla donatılması olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Estetik bir öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin yetkinlik algılarının ise yaptıkları tanıma göre biçimlendiği söylenebilir. Estetik öğrenme ortamını teknoloji ve materyal kullanımıyla ilişkilendirip kendini bunları yapabildiği için yetkin gören bir öğretmenin yanında, estetik sınıfı görsel öğelerin düzenlenmesi olarak açıklayıp bireysel çaba ve harcamasıyla bu düzenlemeyi yapabildiğini belirten bir diğer öğretmen de kendini yetkin bulmaktadır. Aynı şekilde kendilerini yetkin görmeme nedenleri de tanımlarıyla bütünleşmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden estetik bir öğrenme ortamı oluşturmada bir matematik sınıfının olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla böyle bir sınıf onların hareket alanını genişletmekte daha özgür hissetmektedirler. Dolayısıyla matematik sınıfının öğretmenlerin ortam oluşturmada yapabilirliklerini artırabileceği de söylenebilir.

Matematik öğretmenlerinin demokratik öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine bakıldığında “herkese söz hakkı verme” en çok kullanılan tanımdır. Burada herkes vurgusu başarı düzeyi düşük öğrencinin de derse katılımını sağlama ya da başarılı bir kaç öğrenciyle dersin yürütülmemesi şeklinde özetlenebilir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin herhangi bir düşüncesinden ya da bir matematik sorusuna yanlış cevap verdiği için kendisini kötü hissetmediği bir ortam yaratılmasını da demokratik öğrenme ortamı olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin demokratik bir ortamı tanımlarken her düzeyden öğrencinin etkin olması, cevap vermekten çekinmemesi nitelendirmelerine odaklanmaları, zor bir ders olarak bilinen (Aksu, Demir ve Sümer, 2002) bir ders olan matematik dersi öğretmeni olmalarından kaynaklanabilir. Bunların yanında öğretmenler, çocuklara eşit yaklaşma ve onlarla ortak kararlar alınmasını desteklemeyi de demokratik ortamın gereği olarak nitelendirmektedirler. Alanyazında demokratik bir öğrenme ortamıyla ilgili; derslerde tartışma yapma, seçme seçilme yaşantısı sağlama, karar verme becerilerini geliştirme, karşıt görüşlere yer verme, çatışmaları çözme ve arabulucu olma, öğrenciye değer verme ve güven duyma, eleştirilere açık olma, iletişim kurma ve öğrencinin etkin katılımını sağlama gibi özellikler sıralanmaktadır (Bilgin, 1996; Kale, 1998; Kesici, Pesen ve Oral 2017; Kuzgun, 2000). Katılımcı öğretmenler de alanyazındaki benzer ancak sınırlı tanımlar kullanmışlardır.

Demokratik öğrenme ortamını hazırlama konusunda kendilerini yetkin bulan öğretmenlerin yanı sıra yetkin bulmayan öğretmenler de olduğu belirlenmiştir. Ancak bu yetkin olmama durumuna sahip öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadığında otoriter bir duruşu sergilediğini belirten öğretmen ile demokratik or-

tamı hazırlamaya çalıştığını belirten ama kavramı derinlemesine açıklayamadığı için de kendi yetkinliğini değerlendiremeyen öğretmenler şeklinde ortaya çıkmıştır. Nicel yöntemlerle yürütülen araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf içinde demokratik davranış sergileme algılarının yüksek olduğu görülmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Kesici, Pesen ve Oral 2017; Kiroglu, 2013; Özdas, Ekinci ve Bindak, 2014).

Ortaokul matematik öğretmenleri ile yürütülen bu çalışmada ulaşılan temel sonuçlardan birisi, MEB'in (2017) belirlediği öğretmen yeterlikleri içerisinde güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin kavramların ne ifade ettiğine konusunda öğretmenlerin kapsayıcı bir algıya sahip olmadıkları, açıklamalarında kavramların hem iç içe girdiği hem de sınırlı kaldığı şeklindedir.

Bir diğer sonuç; öğretmenlerin öğrenme ortamlarının güvenli, sağlıklı, estetik ve demokratik şekilde hazırlamaya dair kendilerini yetkin buldukları, yetkin bulmadıkları durumlarda ise kendilerini aşan ve sistemin ya da okul yönetiminin sağlayamadığı durumlara bağladıkları belirlenmiştir. Yetkinlik algıları, kavramlara yükledikleri tek yönlü anlamlarla sınırlı kaldığı için gerçekte ne derece yetkin olduklarına ilişkin saptamalarda bulunmak da zorlaşmaktadır. Bu temel sonuçlar ışığında; MEB'in öğretmenlerin sahip olmasını istediği yeterlikleri yayınladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" dokümanında daha açık ve anlaşılır ifade ederek öğretmenin kendisinden beklenenin ne olduğuna ilişkin net bir algı geliştirebileceği söylenebilir. Çalışma grubu içerisinde 2 ile 22 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler olmasına rağmen benzer dar kapsamlı görüşler ortaya koymaları nedeniyle öğretmenlerin yeterlik alanlarının güncel tutulmasını sağlayıcı uygulamaların geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- AKSU, M., Demir, C. ve Sümer, Z. (2002). Students' Beliefs about Mathematics: A *Descriptive Study*. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 72-77.
- BİLGİN, H. (1996). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BUCHER, K. T. ve Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55-60.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.
- CASH, C. S. (1993). *Building condition and student achievement and behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA
- CHENG, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *The Journal of experimental education*, 62(3), 221-239.

- FRASER, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environments Research* 1 (1): 7-34.
- FRASER, B. J. & D. L. Fisher (1986). Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387-413.
- KALE, N. (1998). *Demokratik yaşama ustalığını kazandırmanın yolu demokratik bir eğitimden geçer*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı Cilt II, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- KAYABASI, Y. (2011). Öğretmen adaylarının davranışlarının demokratik sınıf ortamı açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 525-549.
- KESİCİ, A., Pesen, A. ve Oral, B. (2017). Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 34-45.
- KİROĞLU, K. (2013). Is my social studies teacher democratic?. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 127-142.
- KURAN, K. (2004). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. İçinde M. Şişman ve S. Turan (Ed), *Sınıf yönetimi* (s.64-83).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KUZGUN, Y. (2000). Eğitimde kendini gerçekleştirme. İçinde A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- LIZZIO, A., K. Wilson, & R. Simons (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- MCMILLAN, J. H. (2004). *Educational Research: Fundamentals for The Consumer* (4th Edition), Pearson Education, Boston.
- MAXWELL, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-299.
- MEMDUHOĞLU, H. B. ve M. Taşdan. (2007): Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEYY_GENEL_YETIRLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.
- OKUTAN, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- OSWALD, M. ve Engelbrecht, P. (2004). High school educators' democratic values as manifested in their educational practice and attitudes towards inclusive education. *Education as Change*, 8(2), 4-32.
- OTTEKİN-DEMİRBOĞAZ, A. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 229-244.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamları Hazırlamaya İlişkin Algıları

- ÖZDAS, F., Ekinci, A. ve Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 65-81.
- REEVES, M. A., Kanan, L. M., & Plog, A. E. (2010). *Comprehensive planning for safe learning environments*. New York: Taylor and Francis Group.
- ROWE, E. W., S. Kim, J. A. Baker, R. W. Kamphaus, & A. M. Horne (2010). Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- ŞENSOY, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 87-104.
- ŞİŞMAN, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1),167-182.
- TURHAN, M.ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 121-142.
- ULUDAĞ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Millî Eğitim Dergisi*, 29, 153-154.
- WEINSTEIN, C. S. ve Mignano, A. (2006). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SİBER ZORBALIK, SİBER MAĞDURİYET VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Niyazi ÖZER¹, Süleyman Nihat ŞAD²

1 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, niyazi.ozer@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7745-6645.

2 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, nihad.sad@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3169-2375.

Geliş Tarihi: 24.10.2019 Kabul Tarihi: 23.12.2020

Öz: Bu araştırmanın temel amacı araştırmaya katılan lise öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliğinin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzey değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Son olarak da siber zorbalık ve mağduriyetin, okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Kırıkhan ilçesinde bulunan on lisede öğrenim gören toplam 604 öğrenciden toplanmıştır. Veriler siber zorbalık ölçeği ve okul tükenmişlik ölçeği ile toplanmıştır. Betimsel analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorba davranışları “haftada hiç” ile “haftada bir kez” düzeyleri arasında sergiledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişliklerinin cinsiyetleri ve okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, siber zorbalık düzeylerinin ise sadece okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul tükenmişliği açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, meslek liselerinde öğrenim görenlerin diğer liselerdeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Siber zorbalık açısından ise Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilere göre hem daha fazla siber zorbalık yaptıkları hem de siber zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda ise, siber zorbalık yapmanın ve siber zorbalığa maruz kalmanın okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları ve okul tükenmişliğine ait varyansın yaklaşık %11’ini açıkladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul zorbalığı, siber zorbalık, siber mağduriyet, okul tükenmişliği, lise öğrencileri

CYBERBULLYING, CYBERVICTIMIZATION, AND SCHOOL BURNOUT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The main purpose of this research is to determine the high school students' levels of cyberbullying, cyber-victimization and school burnout. It is also aimed to investigate students' levels of cyberbullying, cyber-victimization and school burnout in terms of gender, school type and grade level variables. Finally, it is aimed to investigate whether cyberbullying and cybervictimization are significant predictors of school burnout. A total of 604 students from 10 different high schools in Kırnkhan district of Hatay province during 2015-2016 academic year participated to the study. Cyber bullying scale and school burnout scale were used to collect data. As a result of the descriptive analyzes, it was found that participating students' frequency of cyberbullying behaviors ranged between "never" to "once a week". The results also showed that the students' levels of burnout differed significantly according to gender and school type, while their cyberbullying behavior showed a significant difference only according to the school type. In terms of school burnout, it was found that compared to the males, female students had experienced burnout more, and students from vocational schools experienced burnout more than students attending to other types of high schools. In terms of cyberbullying, it was found that the students who study at Anatolian High Schools both do more cyberbullying and are cyberbullied more than the students of other high school. As a result of the regression analysis, cyberbullying and cybervictimization were found to be significant predictors of school burnout and they together explain about 11% of the total variance in school burnout scores.

Keywords: school bullying, cyberbullying, cybervictimization, school burnout, high school students

Giriş

Eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi açısından okullar merkezi öneme sahiptir, çünkü okullar eğitim sistemleri açısından üretimin gerçekleştiği ve ürünlerin alındığı kurumlardır. Okullardaki işleyişin niteliği bir bütün olarak eğitim sisteminin işleyişi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle eğitsel hedeflere ulaşmak için, okullarda önceden belirlenen davranışları kazandıracak nitelikte düzenli ve güvenli ortamlar sunmak önemlidir. Bu bağlamda planlı eğitimde öğrencilerin

eğitim alacakları ortamların rasgele bir araya gelmiş varlık, olay ve düşüncelerden oluşmasına müsaade edilmez (Başaran, 1999). Aksine eğitim ortamları, eğitim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesine hizmet etmek amacıyla kasıtlı ve planlı bir şekilde tasarlanır. Tasarlanan bu ortamlarla kastedilen sadece güncel teknolojilerle donatılmış derslikler, laboratuvarlar veya kolaylıkla ulaşılabilen basılı ya da dijital kaynaklar gibi fiziksel ortamlar değildir. Eğitimin hedeflerinin gerçekleşebilmesi için bu elverişli fiziksel ortamların yanında öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin kendilerini psikolojik ve duygusal açıdan özgür hissettikleri duyuşsal bir atmosferin de oluşturulması gerekir (Wanat, 1996). Hatta birçok durumda eğitimde istenilen verimin alınabilmesi için okullarda fiziksel koşullardan önce bu olumlu duyuşsal atmosferin yaratılmasının gerektiği söylenebilir. Ancak ne kadar iyi planlanırsa planlansın, okullarda öğrenci ve personelin özellikle psikolojik ve sosyal güvenliği açısından sorun oluşturabilecek suç ve şiddet olayları yaşanabilmektedir (Öğülmüş, 2006; Özer, 2006).

Okullarda yaşanan en yaygın disiplin sorunları arasında okullara yaralayıcı/öldürücü aletler getirilmesi, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, silahlı kavgalar, şiddet olayları, hırsızlık, çete faaliyetleri ve zorbalık sayılabilir (Bulut, 2008; Dönmez, 2001; Yavuzer, 2011). Bunlar içinde alay etme ve kızdırma gibi davranışları kapsayan, her tür ve düzeydeki okullarda sıklıkla gözlenen ve bazen çocukluk döneminin doğal bir parçası olarak görülen yaygın olgulardan biri akran zorbalığıdır (Özer, 2006). Geçmişte yaygın olarak fiziksel okul ortamlarında rastlanan akran zorbalığı iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte fiziksel ortamlardan sanala ortamlara transfer olmuş ve siber zorbalık adında yeni bir akran zorbalığı türü ortaya çıkmıştır (Aksaray, 2011).

Geleneksel Zorbalık ve Siber Zorbalık

Okulda sergilenen zorbalık davranışları, öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olduğu gibi öğrenci başarısını düşürebilmekte, depresyona ve endişeye yol açabilmekte, öz-saygı düzeyini azaltabilmekte (Banks, 2000; Olweus, 1993; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano ve Slee, 1999), öğrencilerin intihar etmelerine bile neden olabilmektedir. Örneğin İngiltere’de 14 yaşındaki bir kız öğrenci depresyon, yeme bozukluğu ve yoksulluk nedeniyle arkadaşları tarafından hedef alındığı veya alay edildiği için intihar etmiştir (Milliyet, 2015). Benzer biçimde ABD’nin Florida eyaletinde Tovonna Holton-Teamer adlı 15 yaşındaki kız, arkadaşlarının kendisine ait çıplak videoyu sosyal medyada paylaşması üzerine intihar etmiştir (Vatan, 2016). Şanlıurfa’da yaşanan başka bir olayda ise kekeme olduğu için arkadaşlarının alay ettiği 15 yaşındaki öğrenci okulun 3. katından atlamıştır (Sabah, 2011). ABD’de her gün ortalama 160.000 öğrencinin, zorba bir öğrenci tarafından saldırıya maruz kalma korkusu yüzünden okula gitmediği belirtilmektedir (Coy, 2001). Bu ve benzeri örnekler zorbalığın eğitim üzerindeki etkilerini göstermesi açısından önemlidir.

Zorbalık en genel anlamda; bir grup öğrencinin ya da bir tek öğrencinin, diğer bir öğrenciye zaman içerisinde sürekli olarak saldırgan davranışlarda bulunması şeklin-

de tanımlanmaktadır. Saldırgan davranışlar alay etme, isim takma, kötü söz söyleme gibi sözlü şekilde olabildiği gibi tekme atma, itme, tokat atma gibi fiziksel şekilde de olabilir (Olweus, 1993). Alanyazında bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için üç temel ölçütün sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Pişkin, 2002, s.535). Öncelikli olarak davranışın kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan bir davranış olması gerekmektedir. Bununla birlikte davranışın süreklilik arz etmesi, bir diğer ifadeyle zorbanın bu tür davranışları sadece bir kez değil sürekli olarak yapması gerekmektedir. Son olarak zorba ve mağdur taraflar arasında eşit olmayan bir güç dengesinin olması gerekmektedir. Örneğin bedensel ve psikolojik açıdan eşit özelliklere sahip iki çocuğun tartışması ve kavga etmesi zorbalığın konusu olmayabilir (Çınkır ve Karaman-Kepekçi, 2003).

Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler alay etme, topluluk içerisinde küçük düşürme, gruptan dışlama, fiziksel şiddet, tehdit etme, kişisel eşyalara zarar verme, cinsel ve ırksal taciz gibi zorba davranışları sıklıkla sergilemekte ya da maruz kalmaktadır (Brewster ve Railsback, 2001). Bu tür zorba davranışlar tarihsel olarak çocuklar okuldayken, okula giderken ya da okuldan dönerken veya oyun alanları, otobüs durakları gibi kamusal alanlarda gerçekleşmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006). Sanal ortamlarda gerçekleşen zorbalık davranışları ise ise oldukça yeni bir olgudur. Örneğin Duruhan ve Şad (2006), emniyet müdürlüğü çocuk şubesinin 2004 ve 2005 yılları suç kayıtlarına ait istatistiksel dökümlerini inceledikleri çalışmalarında suçların tamamının fiziksel ortamda gerçekleştiğini, bilişim suçlarına ilişkin hiçbir suç kaydına rastlanmadığını belirlemiştir. Ancak cep telefonlarındaki ve internet teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler gençler için denetlenmesi ve takip edilmesi zor olan, kontrolsüz hareket edebilecekleri yeni ve sınırsız sanal ortamlar yaratmıştır (Shariff, 2009). Gençlerin hızla yaygınlaşan ve kolay erişilen bu ortamlarda sınırsız ve özgür bir şekilde davranmaları beraberinde bazı olumsuz sonuçları da doğurmuştur (Peker, Eroğlu ve Ada, 2012). Daha önceleri okullarda yaygın olarak yaşanan bir sorun olan akran zorbalığı, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu gelişmeler ışığında sınıfların içine kadar girmiştir. Bu durumun sonucunda zorbalık yeni bir biçime dönüşmüş ve fiziksel ortamlardan sanala ortamlara transfer olan siber zorbalık olarak adlandırılan yeni bir zorbalık şekli ortaya çıkmıştır (Aksaray, 2011).

Çoğu öğrenci interneti ve akıllı telefonları, birbirleriyle iletişim kurmak, eğitsel çalışmalar yapmak, çevrimiçi oyunlar oynamak, film izlemek, sosyal ağları kullanmak gibi farklı amaçlar için sıklıkla kullanmaktadır (Bilgiz ve Peker, 2020). Dijital teknolojilerin kullanılmasının, öğrencilerin diğer insanlarla aynı anda iletişim kurabilmesi, birçok eğitim konusuna kolay ve hızlı erişebilmesi ve tüm dünyada sosyal bağlantılar kurabilmesi gibi birçok faydası vardır (Turliuc, Măirean ve Boca-Zamfir, 2020). İnternet teknolojilerinin ve sosyal medya platformlarının bu faydalarına rağmen, bazı öğrenciler bu araçları, okul yöneticilerini ve öğretmenlerini aşağılamak ve eleştirmek için kullandığı gibi, diğer öğrencilerle dalga geçmek, fotoğrafları üzerinde oynamalar

yapmak, arkadaşlarını kurban olarak gördükleri öğrencilere saldırmaya ya da yorum yapmaya davet etmek için kullanabilmektedir (Shariff, 2009). Bu türden davranışlar sanal zorbalık ya da siber zorbalık olarak adlandırılmaktadır. İnternet teknolojileri ve sosyal medya platformlarını kullanmanın olumsuz etkilerine yönelik yapılan araştırmalarda sıklıkla vurgulanan konulardan biri siber zorbalıktır (Cemaloğlu ve Karadağ, 2019). Zorbalığın bir alt türü olarak nitelendirilebilecek siber zorbalık insafsız ve sapkın bir davranış biçimini temsil etmek için kullanılmaktadır (Donat, Rüpriç, Gallschütz ve Dalbert, 2020). Literatürde elektronik zorbalık ya da dijital zorbalık olarak da isimlendirilen (Duman ve Bridge, 2019) siber zorbalık genel anlamda bilgisayar, cep telefonları ve sanal iletişimin gerçekleştiği diğer bilişim teknolojilerinin kullanılması yoluyla, bireyleri veya grupları kasıtlı ve sürekli olarak yıldırma, taciz etme ya da zorbaca davranma olarak betimlenmektedir (Bkz. Bhat, 2008; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Patchin ve Hinduja, 2010).

İster siber yollarla isterse geleneksel yollarla yapılsın zorbalıkla ilgili davranışları başlatan ve/veya yapanlar zorba olarak tanımlanırken bu davranışlara tekrarlı olarak maruz kalan, kendini güçsüz ve savunmasız algıladığı için herhangi bir karşılık vermeyenler ise mağdur olarak adlandırılmaktadır (Bkz. Altan ve Eldeklioğlu, 2019, Tuğ-Karoglu ve Çılğın, 2020). Siber zorba ile siber mağdur arasında kişisel bir temas olmamasına rağmen, zorbalığa maruz kalan birey psikolojik zarar görmektedir (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Geleneksel zorbalık ile sanal zorbalık arasında temelde bazı benzerlikler olsa da sanal zorbalığın kendine özgü bazı özellikleri vardır. Örneğin, geleneksel zorbalar okulda ya da iş yerinde diğerleri tarafından tanınırken, sanal ortamlarda kimlik bilgilerinin gizlenebilmesi ya da sahte bilgi verilebilmesi nedeniyle sanal zorbaların kim olduğu çoğu zaman bilinemez. Ayrıca sanal ortamlarda zamandan ve mekandan bağımsız bir şekilde gerçekleşmesi siber zorbalığı daha yaygın bir tehlike hale getirmektedir (Peker, Eroğlu ve Ada, 2012). Geleneksel zorbalar daha çok belli özelliklere sahip öğrencileri (başarısız, aşırı kilolu vb.) hedef alırken, sanal zorbalar için bütün öğrenciler potansiyel hedef olabilir. Bununla birlikte sanal ortamlarda zorbalık yapmak için kullanılan araçlar (ileti, resim, video vb.) çok kısa bir süre içerisinde geniş bir kitleye ulaşabilir (Akt. Dilmaç, 2009). Zorba davranışlar sergileyen bireylerin kimlik bilgilerinin sahte ya da belirsiz olması, zorba davranışların sergilenmesi veya bu tür davranışlara maruz kalmak için herhangi bir yer ve zaman sınırlamasının olmaması, mağdur(lar)a ulaşmanın kolay olması (Aközlü, 2019) gibi özellikleri nedeniyle siber zorbalık eğitim sistemleri için etki alanı oldukça geniş olan bir sorun olarak nitelendirilebilir.

Siber zorbalık olgusu sadece etki alanı açısından değil, öğrenciler üzerindeki etkileri açısından da incelenmesi gereken önemli bir olgudur. Nitekim siber zorbalık kapsamına giren davranışlarda bulunmanın veya bu davranışlara maruz kalmanın öğrenci sağlığı ve davranışı üzerinde olumsuz bazı etkileri olduğu belirtilmektedir. Yapılan bazı araştırma sonuçları (Hinduja ve Patchin, 2010; Mitchell, Ybarra ve Finkel-

hor, 2007; Ybarra ve Mitchell, 2007; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006; Willard, 2006) siber zorbalık davranışlarının sıklığı arttıkça psiko-sosyal ve davranış problemlerinin (vandalizm, hırsızlık, grafiti, saldırganlık, uyuşturucu madde ve sigara kullanımı, kural ihlalleri, içe kapanma/depresyon) de arttığını göstermektedir. Siber zorbalık ile depresyon, intiharı düşünme ve intihara kalkışma davranışları arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da vardır. Özellikle hem zorba davranışta bulunan hem de zorbalığa maruz kalan öğrencilerde bu olasılığın daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Chadwick, 2014). Siber zorbalıkla ilişkilendirilen bu tür olumsuz duygu ve davranışların öğrencilerde aynı zamanda okul tükenmişliğine yol açabileceği söylenebilir. Bu kadar önemli bir konu olmasına rağmen ülkemizde siber zorbalık davranışlarının varlığı, nedenleri ve engellenmesiyle ilgili araştırmaların yetersiz olduğu belirtilmektedir (Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010).

Okul Tükenmişliği

Stres ve gerginlikle ilişkilendirilen bir kavram olan tükenmişlik (Özer, Dönmez ve Cömert, 2012), beklenen sonucu vermeyen bir yaşam biçimi ya da ilişki sonucunda bireyin duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpranması ya da bitkin düşmesi durumunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenmişlik, fiziksel tükenme, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri, duygusal yitim, diğer insanlara karşı olumsuz davranışların gelişimi gibi nitelikleri içine alan bir durumu açıklamaktadır (Babaoğlu, 2007). Tükenmişlik yaşayan birey, tüm çabaları ve gayreti sonucunda, işinde olumlu bir değişim gözlemleyemediği ve ilerleme gösteremediği takdirde ümitsizliğe düşerek, durumu kabullenir ve daha fazla çaba göstermez. Bu durum yaptığı işteki verimliliğine yansiyarak bireyin performansında düşme gözlemlenebilir (Kutsal, 2009). Yapılan çalışmalar tükenmişlik sendromunun yüz yüze etkileşimin baskın olduğu doktorluk, hemşirelik, öğretmenlik ve yöneticilik gibi meslek elemanlarında daha fazla yaşandığını göstermektedir. Ancak son dönemlerde bu durumun sadece belli meslek elemanları için değil, farklı meslek grupları için de geçerli olduğu belirtilmiştir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Ayrıca tükenmişlik konusu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle iş yaşamı ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Atik ve Özer, 2020). Buna karşın bazı araştırmacılar ise öğrencilikle ilgili faaliyetlerin de bir iş olarak değerlendirilebileceği görüşünden hareketle okul tükenmişliği kavramını ortaya atmıştır.

Okul tükenmişliği ya da akademik tükenmişlik, okulun ve genel olarak eğitim yasantısının “aşırı” taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratmasını ya da bitkin düşürmesini ifade etmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzlukta tükenmişliğe yol açabilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012). Bu tükenmişliğinin belirtilerinin ise akademik taleplerden ve beklentilerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul odaklı etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirme ve akademik çalışmalarda yetersizlik algısının ortaya çıkması biçimi-

minde ifade edilmektedir (Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010). En genel anlamda okul tükenmişliği öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarının kendilerinde oluşturduğu stres ve baskıdan kaynaklanan tükenme durumları olarak tanımlanabilir (Aypay, 2012). Zhang, Gan ve Cham (2007) akademik tükenmişlik yaşayan öğrencilerin kendilerini yorgun hissetme, tükenme, okul ödevlerine karşı duyarsız olma, eğitim-öğretim etkinliklerine ilgisiz kalma, bir öğrenci olarak kendini yeteneksiz hissetme duygularını yaşayacaklarını belirtmektedir.

Tükenmişlik ile ilgili alanyazında, bireysel/kişisel (yaş, cinsiyet, özyeterlik, vb.), örgütsel veya durumsal (iş yükü, aşırı beklentiler, destek eksikliği vb.) bazı faktörlerin bireylerde tükenmişliğe yol açabileceği belirtilmektedir (Akbari ve Roudi, 2020). Öğrencilerde gözlenen okul tükenmişliğinin de öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, duygusal zekası, özyeterlik düzeyi, aldığı akademik ve sosyal destek, akranları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin niteliği gibi farklı değişkenlerden etkilendiği söylenebilir (Parviainen, Aunola, Torppa, Lerkkanen, Poikkeus ve Vasalampi, 2020). Ancak özellikle ergenlik dönemi için bu değişkenler arasından arkadaşlık ilişkilerinin akademik tükenmişlik üzerinden önemli etkisi olduğu söylenebilir (Uzun ve Karataş, 2019). Öğrencinin hiçbir yetişkin denetiminin olmadığı sanal ortamlarda arkadaşları tarafından zorba davranışlara maruz kalması veya arkadaşlarına yönelik bu tür davranışlarda bulunması doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim ve okul ortamına ilişkin olumsuz tutum geliştirmesine ve bu nedenle tükenmişlik yaşamasına sebep olabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde yürütülen FATİH projesi kapsamında bütün okullara internet, akıllı tahta, tablet gibi teknolojik olanaklar sunulmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okulların teknolojik alt yapısını iyileştirmek suretiyle derslerde bilgi teknolojilerinin en verimli şekilde kullanılmasını gerçekleştirerek eğitimin niteliğini artırmayı hedefleyen bu projenin olumlu katkıları olduğu gibi bazı olumsuz sonuçları olduğu da belirtilmektedir. Teknolojide yaşanan hızlı değişimler karşısında, öğrencilerin bu teknolojileri nasıl ve nerede kullanacakları konusunda bir eğitim almamaları, kendi kendilerine ya da arkadaş gruplarından teknoloji kullanımına ilişkin normlar oluşturabilmeleri, yetişkin denetimi ve kontrolünden uzakta olan sanal ortamlarda bulunmanın derste veya ders dışında istenmeyen davranışlara yol açması bu sorunlardan bazılarıdır.

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kontrolsüz kullanımının okullar ve öğrenciler üzerindeki en olumsuz etkilerinden biri de siber zorbalıktır. Teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hız kazandığı, internetin, akıllı telefonlar ve tabletlerin kolay ulaşılabilir olduğu bir çağda, okulda yaşanan geleneksel zorbalık olaylarının büyük bir kısmı artık fiziksel ortamlardan sanal ortamlara taşınmıştır. Sanal ortamlarda sergilenen zorba davranışlar etkisi, hızı ve kontrol edilebilirliği açısından eğitimcilere, öğrencilere ve ailelere önemli zararlar verebilmektedir. Öğrenci sağlığı ve güvenliği

için alınan bu önlem, bir taraftan öğrencilerin sanal ortamlarda daha fazla zaman geçirmelerine neden olduğu gibi diğer taraftan bazı öğrencilerin sanal ortamlarda zorba davranışlar sergilemelerine ya da bu davranışlara maruz kalmalarına yol açmış olabilir. Özellikle bu tür davranışlara maruz kalan ya da sürekli olarak bu davranışları sergileyen öğrencilerin okula ve okulla ilgili etkinliklere ilişkin olumsuz tutum ve duygular geliştirilmesi, bir diğer ifadeyle tükenmişlik yaşaması beklenen bir durumdur. Bu nedenle bu çalışmada öğrenciler tarafından sergilenen siber zorbalık davranışların ve öğrencilerdeki akademik tükenmişliğin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bu araştırma ile öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada betimsel desen, nedensel karşılaştırmalı desen ve ilişkisel desen bir arada kullanılmıştır. Betimsel desenler, belirli bir soru grubunun maille, telefonla veya bireysel olarak görüşerek sorulmasını içerirken (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) nedensel karşılaştırmalı desen, var olan durumun nedenlerine etki eden değişkenleri veya bu etkinin sonuçlarını bulmaya yönelik çalışma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İlişkisel araştırma deseni ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin derecesini keşfetmek için yapılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Kırıkhan ilçesinde bulunan 10 farklı lisede öğrenim gören toplam 6.539 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada okullar açısından ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiş, bütün okullarda uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılacak öğrenciler belirlenirken ise okuldaki toplam öğrenci sayıları baz alınarak tabakalar oluşturulmuş ve evrendeki öğrenci sayıları arasındaki oranın örnekleme korunması hedeflenmiştir. Kırıkhan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alındıktan sonra, araştırma kapsamına alınan okullarda öğrenim gören 650 öğrenciye Mart ayında veri toplama formu dağıtılmıştır. Ancak toplam 624 öğrenciden veri toplama formu dönmüştür. Hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları elendikten sonra toplam 604 öğrenci tarafından doldurulan veri toplama aracı analiz için değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın aynı zamanda çalışma grubunu oluşturan bu öğrencilere ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

| Değişken | Grup | f | % |
|------------------------|-------------------|-----|-------|
| Okul Türü | Anadolu Lisesi | 206 | 34.1 |
| | Meslek Lisesi | 265 | 43.9 |
| | İmam-Hatip Lisesi | 133 | 22.0 |
| | Toplam | 604 | 100.0 |
| Cinsiyet | Kız | 312 | 51.7 |
| | Erkek | 292 | 48.3 |
| | Toplam | 604 | 100.0 |
| Sınıf Düzeyi | 9.sınıf | 243 | 40.2 |
| | 10.sınıf | 229 | 37.9 |
| | 11.sınıf | 132 | 21.9 |
| | Toplam | 604 | 100.0 |
| Evde İnternet Var mı? | Var | 295 | 48.8 |
| | Yok | 309 | 51.2 |
| | Toplam | 604 | 100.0 |
| Akıllı Telefon Var mı? | Var | 308 | 51,0 |
| | Yok | 296 | 49,0 |
| | Toplam | 604 | 100,0 |

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin 206'sı (% 34.1) Anadolu lisesinde, 265'i (%43.9) Meslek lisesinde, 133'ü ise (%22) İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 312'si (%51.7) kız, 292'si (% 48.3) erkektir. Sınıf düzeyi açısından katılımcıların 243'ü (%40,2) 9. sınıf öğrencisiyken, 229'u (%37,9) 10. sınıf, 132'si ise (%21.9) 11. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin neredeyse yarısı evde internet kullanıcısı iken (%48.8), diğer yarısı (%51.2) ise değildir. Benzer şekilde öğrencilerin neredeyse yarısının (%51) kendine ait akıllı telefonu varken, diğer yarısının (%49) akıllı telefonu yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere demografik bilgiler, Siber Zorbalık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun yer aldığı bir test bataryası uygulanmıştır. Test bataryasında yer alan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Siber Zorbalık Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek öğrenciler arasındaki siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyini belirlemek üzere Lam ve Li (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Özer (2017) tarafından yapılmıştır. Ancak ölçeğin orijinal formundaki maddeler sadece Renren olarak adlandırılan ve Çinli gençler arasında Facebook yerine yaygın olarak kullanılan bir ağ sitesinden mail, mesajlaşma ya da kısa mesaj göndermek yoluyla yapılan ve maruz kalınan zorba davranışları ölçmektedir. Özer (2017) tarafından yapılan çalışmada ise Facebook, Twittter, Instagram gibi sosyal medya araçları aracılığıyla öğrencilerin ne sıklıkla zorbalık yaptıkları ve zorbalığa maruz kaldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Lam ve Li (2013) tarafından geliştirilen ölçekte zorbalığa maruz kalma boyutunda yer alan "Okuldaki arkadaşlarınızın sevilmemesini sağlamak için kaç kez onlar hakkında bir şeyler uydurdunuz?" maddesinin zorbalığa maruz kalma boyutundaki karşılığı yoktur. Özer (2017) çalışmasında her iki boyuttaki madde sayısının eşit olması için "Okuldaki arkadaşlarınız sevilmemenizi sağlamak için kaç kez hakkınızda bir şeyler uydurdu?" maddesini zorbalığa maruz kalma boyutuna eklenmiştir. Bu haliyle oluşturulan ölçek formunda yer alan 12 maddeden altısı öğrencilerin siber zorbalık davranışlarına ne düzeyde maruz kaldıklarını ölçerken, diğer altısı ise öğrencilerin ne düzeyde siber zorbalık davranışlarında bulduklarını ölçmektedir (örnek maddeler için Bkz. Ek 1). Ölçek maddelerinde yapılan değişiklikler nedeniyle yapı geçerliğini test etmek üzere 492 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin orijinal formda olduğu gibi iki faktör altında yüksek yük değerleri aldığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin siber mağduriyet boyutu için ".54" ile ".79" arasında, siber zorbalık boyutu için ise ".48" ile ".87" arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin açıkladıkları varyans oranlarının siber mağduriyet boyutu için "% 32.58", siber zorbalık boyutu için "% 25.96" ve ölçeğin tamamı için "%58.54" olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla ".805" ve ".881" olarak hesaplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Ölçeğin orijinal formu Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri-Genel Formunun üniversite öğrencileri için uyarlanması sonucunda geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için gerekli çalışmalar Kutsal ve Bilge (2012) tarafından yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) olarak adlandırılan bu ölçme aracı, lise öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 15 maddelik bir ölçektir. MTE-ÖF yedili Likert tipi bir ölçek olup ölçekte yer alan her bir madde için değerlendirme seçenekleri "Hiçbir Zaman (0)" ile "Her Zaman (6)" arasında değişmektedir. Ölçek "Tükenme", "İnancını kaybetme" ve "Öz-Yetkinlik" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tükenme boyutu, öğrencilerin okul etkinliklerinden duygusal olarak tükenme düzeylerini (örnek madde, Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tü-

kenmiş hissediyorum) ölçen beş maddeden oluşmaktadır. İnancını kaybetme boyutu öğrencilerin okul ve eğitime etkinliklerine ilişkin ilgi kaybını ölçen (örnek madde, Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancımı kaybettim) dört maddeden oluşmaktadır. Öz-yetkinlik ise öğrencilerin okul ve eğitim etkinliklerine ilişkin yeterlik algılarını ölçen (örnek madde, İyi bir öğrenci olduğuma inanıyorum) altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tükenme ve inancını kaybetme boyutlarındaki ifadeler olumsuz iken, öz-yetkinlik boyutunda yer alan ifadeler olumludur. Bu nedenle tükenme ve inancını kaybetme boyutlarından alınan puanın yükselmesi tükenmişliğin arttığını, öz-yetkinlik boyutundan alınan puanların artması ise tükenmişliğin azaldığını göstermektedir. Ölçeğin bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları tükenme boyutu için “.77”, inancını kaybetme boyutu için “.74” ve öz-yetkinlik boyutu için ise “.76”dır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri seti içerisinde hatalı/eksik ve uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Hatalı/eksik ve uç değer olmadığı belirlendikten sonra, öğrencilerin siber zorbalık ve okul tükenmişliği ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin siber zorbalık ve okul tükenmişliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi, okul türü ev sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışların ve yaptıkları zorba davranışların okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeyleri nedir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla, öğrencilerin siber zorbalık ölçeğinden ve okul tükenmişliği ölçeğinden almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Siber Zorbalık ve Okul Tükenmişliği Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=604)

| Ölçek | Ölçekteki Madde Sayısı | Ölçekten Alınan En Düşük Puan | Ölçekten Alınan En Yüksek Puan | \bar{X} * | Ss |
|-------------------|------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------|------|
| Siber Mağduriyet | 6 | 0 | 36 | 2.69 [0.45] | 5.79 |
| Siber Zorbalık | 6 | 0 | 36 | 3.53 [0.59] | 7.65 |
| Tükenme | 5 | 0 | 30 | 14.37 [2.85] | 7.65 |
| İnancını Kaybetme | 4 | 0 | 24 | 8.49 [2.12] | 6.13 |
| Öz-yetkinlik | 6 | 0 | 36 | 14.36 [2.39] | 8.03 |

*Parantez içerisindeki ortalamalar ölçeklerden alınan toplam puanların madde sayısına bölünmesi suretiyle 5'li likert ölçeğine çevrilmiş aritmetik ortalama puanlarıdır.

Tablodaki bulgular siber zorbalığın, mağdur boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 0, en yüksek puanın 36, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 2.69$ (Ss= 5.79) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin siber zorbalık davranışlarına haftada "hiç" ile "bir kez" arasında maruz kaldıkları söylenebilir. Bulgular siber zorba boyutu açısından incelendiğinde alınan en düşük puanın 0, en yüksek puanın 36, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 3.53$ (Ss=7.65) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin siber zorba davranışları haftada "hiç" ile "bir kez" düzeyleri arasında sergiledikleri söylenebilir. Siber zorbalığa ilişkin bu bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin hem zorba davranışlarda bulunma hem de zorbalığa maruz kalma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bulgular öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri ile karşılaştırıldığında, zorba davranışları sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablodaki bulgular okul tükenmişliği açısından incelendiğinde, öğrencilerin tükenme boyutundan aldıkları en düşük puanın 0, en yüksek puanın 30, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 14.38$ (Ss= 7.73) olduğu, inancını kaybetme boyutundan aldıkları en düşük puanın 0, en yüksek puanın 24, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 8.55$ (Ss= 6.20) olduğu, öz-yetkinlik boyutundan aldıkları en düşük puanın 0, en yüksek puanın 36, aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 14.31$ (Ss= 8.17) olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin *nadiren* tükenme ve ilgi kaybı yaşadıklarını, aynı zamanda kendilerini *nadiren* yetkin hissettiklerini göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere, elde edilen veriler üzerinden bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Siber Zorba Davranışlarının ve Okul Tükenmişliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Ölçek | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | t | sd | p | Cohen d |
|-------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|---------|
| Siber Mağduriyet | Kız | 312 | 2.87 | 6.00 | .789 | 602 | .430 | |
| | Erkek | 292 | 2.49 | 5.56 | | | | |
| Siber Zorbalık | Kız | 312 | 3.52 | 7.86 | -.024 | 602 | .980 | |
| | Erkek | 292 | 3.54 | 7.42 | | | | |
| Tükenme | Kız | 312 | 15.54 | 7.54 | 3.970 | 602 | .000* | 0.32 |
| | Erkek | 292 | 13.09 | 7.58 | | | | |
| İnancını Kaybetme | Kız | 312 | 9.15 | 6.22 | 2.745 | 602 | .000* | 0.22 |
| | Erkek | 292 | 7.78 | 5.97 | | | | |
| Öz-yetkinlik | Kız | 312 | 14.23 | 7.49 | -.396 | 602 | .690 | |
| | Erkek | 292 | 14.49 | 8.59 | | | | |

*p> .05

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet puanları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(602)}=.789$, $p=.43$, $t_{(602)}=.024$, $p=.98$]. Bu bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin siber zorba davranışlarda bulunma ve bu davranışlara maruz kalma düzeylerinin birbirine benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Bulgular okul tükenmişliği açısından incelendiğinde öğrencilerin okul tükenmişliği ölçeğinin, tükenme [$t_{(253)}= 3.970$, $p=.00$] ve inancını kaybetme [$t_{(253)}= 2.745$, $p=.00$] boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu, öz-yetkinlik [$t_{(253)}=.396$, $p=.69$] boyutundan aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın olduğu her iki boyutta da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları, bir diğer ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tükenme ve ilgi kaybı yaşadıkları söylenebilir. Anlamlı farklılığın belirlendiği tükenme ve inancını kaybetme boyutlarına ilişkin hesaplanan Cohen d etki büyüklüğü değerlerine göre, cinsiyet değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde görece küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere, elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Siber Zorba Davranışlarının ve Okul Tükenmişliklerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Ölçek | Okul Türü | N | \bar{x} | Ss | sd | F | p | Fark (Scheffe) | η^2 |
|-------------------|----------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|----------------|----------|
| Siber Mağduriyet | 1) Anadolu Lisesi | 206 | 3.82 | 7.39 | 2 | 6.098 | .000* | 1>2 | .02 |
| | 2) Meslek Lisesi | 265 | 2.04 | 4.45 | 601 | | | 1>3 | |
| | 3) İmam-Hatip Lisesi | 133 | 2.23 | 5.07 | 603 | | | | |
| | Toplam | 604 | 2.69 | 5.79 | | | | | |
| Siber Zorbalık | 1) Anadolu Lisesi | 206 | 5.40 | 9.58 | 2 | 9.986 | .000* | 1>2 | .03 |
| | 2) Meslek Lisesi | 265 | 2.34 | 5.90 | 601 | | | 1>3 | |
| | 3) İmam-Hatip Lisesi | 133 | 2.99 | 6.81 | 603 | | | | |
| | Toplam | 604 | 3.53 | 7.65 | | | | | |
| Tükenme | 1) Anadolu Lisesi | 206 | 14.80 | 6.81 | 2 | 6.265 | .000* | 2>1 | .02 |
| | 2) Meslek Lisesi | 265 | 15.05 | 8.04 | 601 | | | 2>3 | |
| | 3) İmam-Hatip Lisesi | 133 | 12.32 | 7.78 | 603 | | | | |
| | Toplam | 604 | 14.36 | 7.65 | | | | | |
| İnancını kaybetme | 1) Anadolu Lisesi | 206 | 9.86 | 5.88 | 2 | 10.078 | .000* | 1>2 | .03 |
| | 2) Meslek Lisesi | 265 | 8.21 | 6.21 | 601 | | | 1>3 | |
| | 3) İmam-Hatip Lisesi | 133 | 6.92 | 5.94 | 603 | | | | |
| | Toplam | 604 | 8.49 | 6.13 | | | | | |
| Öz-yetkinlik | 1) Anadolu Lisesi | 206 | 15.12 | 8.15 | 2 | 1.752 | .17 | | |
| | 2) Meslek Lisesi | 265 | 14.20 | 7.66 | 601 | | | | |
| | 3) İmam-Hatip Lisesi | 133 | 13.50 | 8.51 | 603 | | | | |
| | Toplam | 604 | 14.36 | 8.03 | | | | | |

*p> .05

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyet puanları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-601)}=6.098, p=.00, F_{(2-601)}=9.986 p=.00$]. Bu bulguya göre Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre hem daha fazla siber zorba davranışlarda bulunmakta hem de daha fazla siber zorba davranışlara maruz kalmaktadır. Siber zorbalık ve siber mağduriyet değişkenlerine ilişkin ortaya çıkan bu farkın ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere ayrıca η^2 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre siber mağduriyete ilişkin gözlenen varyansın %2’sinin, siber zorbalı-

ğa ilişkin gözlenen varyansın da %3'ünün okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bu değerlerden hareketle okul türü değişkeninin siber zorbalık üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Tablodaki bulgular okul tükenmişliği açısından incelendiğinde ise öğrencilerin tükenme ve inancını kaybetme boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu, öz-yetkinlik puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Tükenme boyutundaki farklılığın hangi grup ve gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Buna karşın inancını kaybetme boyutunda ise Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın belirlendiği tükenme ve inancını kaybetme boyutlarına ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ($\eta^2_{\text{Tükenme}} = .02$, $\eta^2_{\text{Inancını Kaybetme}} = .03$), okul türü değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde küçük düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Öğrencilerin siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere, elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Siber Zorba Davranışlarının ve Okul Tükenmişliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Ölçek | Sınıf Düzeyi | N | \bar{x} | Ss | sd | F | p |
|-------------------|--------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Siber Mağdur | 1) 9. Sınıf | 243 | 2.69 | 5.193 | 2 | .597 | .551 |
| | 2) 10. Sınıf | 229 | 2.93 | 6.38 | 601 | | |
| | 3) 11. Sınıf | 132 | 2.24 | 5.78 | 603 | | |
| | Toplam | 604 | 2.69 | 5.79 | | | |
| Siber Zorba | 1) 9. Sınıf | 243 | 2.83 | 6.08 | 2 | 1.865 | .156 |
| | 2) 10. Sınıf | 229 | 4.17 | 8.84 | 601 | | |
| | 3) 11. Sınıf | 132 | 3.70 | 7.95 | 603 | | |
| | Toplam | 604 | 3.53 | 7.65 | | | |
| Tükenme | 1) 9. Sınıf | 243 | 13.81 | 7.79 | 2 | 1.295 | .275 |
| | 2) 10. Sınıf | 229 | 14.95 | 7.72 | 601 | | |
| | 3) 11. Sınıf | 132 | 14.35 | 7.23 | 603 | | |
| | Toplam | 604 | 14.36 | 7.65 | | | |
| İnancını Kaybetme | 1) 9. Sınıf | 243 | 8.10 | 6.35 | 2 | 1.496 | .225 |
| | 2) 10. Sınıf | 229 | 9.03 | 6.03 | 601 | | |
| | 3) 11. Sınıf | 132 | 8.26 | 5.88 | 603 | | |
| | Toplam | 604 | 8.49 | 6.13 | | | |
| Öz-yetkinlik | 1) 9. Sınıf | 243 | 14.68 | 7.87 | 2 | 1.302 | .273 |
| | 2) 10. Sınıf | 229 | 13.69 | 8.14 | 601 | | |
| | 3) 11. Sınıf | 132 | 14.92 | 8.11 | 603 | | |
| | Toplam | 604 | 14.36 | 8.03 | | | |

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hem siber zorbalık hem de tükenmişlik puanları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "*Siber zorba ve siber mağduriyet düzeyleri öğrencilerin okul tükenmişliklerinin anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?*" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet yordayıcı değişken, okul tükenmişliği ise bağımlı (yordanan) değişken olarak alınmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Tükenmişliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|--------------|--------|---------------|---------|--------|-------|---------|---------|
| Sabit | 34.578 | .671 | | 51.506 | .000* | - | - |
| Siber Mağdur | .403 | .131 | .150 | 3.066 | .002* | .284 | .124 |
| Siber Zorba | .439 | .100 | .216 | 4.409 | .000* | .309 | .177 |

R = .331, R² = .110, F_(2,601) = 36.982, p = .000 *

*p > .05

Tablo 6' da yer alan korelasyon katsayıları değerlendirildiğinde; siber mağduriyet ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.28$) görülmektedir. Ancak siber zorbalık değişkeni kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.12$ " olduğu görülmektedir. Siber zorbalık ile okul tükenmişliği arasındaki ikili korelasyon katsayısı ise " $r=.31$ " olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre bu iki değişken arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.31$) bir ilişki olduğu, ancak siber mağduriyet değişkeni kontrol edildiğinde korelasyonun düşük düzeyde olduğu ($r=.177$) görülmektedir. Regresyon sonuçları ise; siber zorbalık ve siber mağduriyetin birlikte, öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu göstermektedir [$R=.331$, $R^2=.110$, $p=.00$]. Siber mağduriyet ve siber zorbalık birlikte öğrencilerin okul tükenmişliklerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, her iki değişkenin de okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, ancak siber zorbalığın ($\beta=.216$) siber mağduriyete ($\beta=.150$) göre okul tükenmişliği üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve siber zorba davranışlara maruz kalma düzeyleri ile yaşadıkları okul tükenmişliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin siber zorba davranışları haftada "hiç" ile "bir kez" düzeyleri arasında sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin hem zorba davranışlarda bulunma hem de zorbalığa maruz kalma düzeyleri oldukça düşüktür. Ancak siber zorba davranışlarda bulunma ve siber zorba davranışlara maruz kalma açısından bir karşılaştırma yapmak gerekirse, öğrencilerin siber zorba davranışları sergileme düzeylerinin görece daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tuğ-Karoğlu ve Çılğın (2020) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların neredeyse dörtte birinin siber zorba olmaya meyilli olduğu belirlenmiştir. Gölpek-Sarı ve Seferoğlu (2019) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin siberzorbalık farkındalıklarının yüksek olduğu ancak siber zorbalık ve siber mağduriyet puanlarının ise görece düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgını sürecinde bir önlem

ve zorunluluk olarak pekçok eğitim kademesinde uzaktan eğitim geçilmesi nedeniyle öğrencilerin bilgisayar ve internet başında geçirdikleri süreler gittikçe artmıştır. Bu durum ise beraberinde siber zorba davranışların sayı ve sıklık olarak artmasına yol açabilecektir. Okul tükenmişliğine ilişkin betimsel analiz sonuçları ise, öğrencilerin nadiren tükenme ve ilgi kaybı yaşadıklarını, aynı zamanda kendilerini nadiren yetkin hissettiklerini göstermiştir. Bu bulguya göre öğrencilerin okul tükenmişliklerinin orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amaçlarından biri siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliğinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi idi. Alanyazın incelendiğinde siber zorbalığı cinsiyet açısından inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçlar arasında bir tutarlılık olduğunu söylemek güçtür. Bazı araştırma sonuçları erkek öğrencilerin daha fazla siber zorba davranışlar sergilediğini, bazı araştırmalarda kız öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptığını, bazı araştırma sonuçları ise siber zorba davranışların cinsiyet açısından anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir. Örneğin Türkiye’de siber zorbalıkla ilgili yapılan erken çalışmalardan birinde (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007) erkek lise öğrencilerin siber zorbalık uygulama ve siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Konu ile ilgili güncel araştırmalarda (Karaca, 2019; Peker, Eroğlu, & Ada, 2012; Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010) da erkeklerin kızlara göre daha fazla siber zorbalık davranışı sergiledikleri bildirmiştir. Sümengen ve Akyüz (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise erkek ve kız öğrencilerin siber mağduriyet puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada da benzer şekilde kız ve erkek öğrencilerin siber zorbalık ya da siber mağduriyet düzeylerinin oldukça benzer olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin sosyal ağları, mobil teknolojileri ve interneti kullanma süreleri ile ilişkili olabilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2020) tarafından bilişim teknolojilerinin ne düzeyde kullanıldığını ortaya koymak üzere yapılan bir araştırma sonucunda 2020 yılında internet kullanım oranının 16-74 yaş grubunda yer alan bireylerde %79,0 olduğu, cinsiyet açısından internet kullanma oranlarının ise birbirine yakın (erkeklerde %84.7, kadınlarda %73.3) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde bazı araştırma sonuçları ise kız ve erkek öğrencilerin sosyal ağları kullanma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Balci ve Karaman, 2020; Kaynak ve Kaynak, 2019; Yorulmaz ve Yorulmaz, 2020). Akıllı cep telefonlarının ve sosyal medya sistemlerinin hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından benzer düzeylerde kullanılması her iki gruptaki öğrencilerin benzer düzeylerde siber zorba davranışlar sergilemelerine ve bu tür davranışlara maruz kalmalarına yol açmış olabilir. Okul tükenmişliği açısından yapılan analizler sonucunda ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tükenme ve ilgi kaybı yaşadıkları söylenebilir. Seçer ve Gençdoğan (2012) ile Kutsal ve Bilge (2012) tarafından yapılan çalışmalarda bu araştırmanın aksine erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Özdemir (2015) tarafından yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin tükenmişlik puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Benzer biçimde lise düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2012) da kız öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu durumun toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Toplumumuzda kızların grup içinde birlikte eğlenme ve gezmesinin hoş karşılanmadığı, erkeklerle karşılaştırıldığında kızlara karşı daha kısıtlayıcı ve sınırlayıcı bir aile tutumunun olduğu belirtilmektedir (Çakmak ve Şahin, 2017). Bu durumun ise kız öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.

Okul türü değişkeni açısından yapılan analizlerde, Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Meslek Liseleri ve İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre hem daha fazla siber zorba davranışlarda buldukları hem de daha fazla siber zorba davranışlara maruz kaldıkları belirlenmiştir. Erdur-Baker ve Kavşut (2007) ise okul türü değişkeninin lise öğrencilerinin siber zorba ya da siber kurban olma düzeylerinde anlamlı bir farka neden olmadığını bildirmiştir. Okul tükenmişliği açısından yapılan analiz sonuçları ise, Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla tükenme yaşadıklarını, buna karşın ilgi kaybı boyutunda ise Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Sınıf düzeyi açısından yapılan analizlerde öğrencilerin hem siber zorbalık hem de tükenmişlik puanları arasında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle farklı sınıf düzeylerindeki lise öğrencilerinin benzer düzeylerde siber zorbalığa maruz kaldığı, siber zorba davranışlarda bulunduğu, okul tükenmişliği yaşadıkları söylenebilir. Siber zorba davranışlarda bulunma ve siber zorbalığa maruz kalma ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları; siber zorbalık ve siber mağduriyetin, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, siber zorbalığın okul tükenmişliğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %11'ini açıkladığını göstermiştir. Analiz sonuçları, siber zorba davranışlarda bulunmanın siber zorba davranışlara maruz kalmaya göre okul tükenmişliği üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda elde edilen sonuçlardan hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle araştırma sonucunda kız öğrencilerin akademik tükenmişliklerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar olduğu gibi, erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını bulgulayan çalışmalarda mevcuttur. Konu ile ilgili meta analiz yöntemi kullanılarak yapılacak çalışmalar ileride bu konu ile ilgili araştırma yapacaklara fikir verebilir. Bununla birlikte kız öğrencilerdeki tükenmişliğin sebeplerini daha derinden araştırmaya olanak sağlayan nitel desenli çalışmalar yürütülebilir. Okul türü açısından yapılan analizlerde Anadolu liselerindeki öğrencilerin daha fazla siber zorba davranışlarda buldukları ve bu türden davranışlara daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler başta olmak üzere bütün lise öğrencilerine dönük siber zorbalığın etkileri ve nasıl baş edilebileceği ile ilgili bilgilen-

dirici eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencileri siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma düzeylerinin neden daha yüksek olduğunu belirlemeye dönül nicel, nitel ve karma yöntem desenli, daha farklı örneklerle çalışmalar yürütülebilir. Araştırmada siber zorba davranışlarda bulunmanın ve maruz kalmanın okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte betimsel analizler siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Ancak okullarda kullanılan bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, öğrenciler arasında akıllı telefon ve tablet kullanma oranlarının daha da artması nedeniyle okullarda siber zorba davranışların artabileceği söylenebilir. Bu tür olumsuz davranışların önlenmesinde güvenlik önlemleri ancak geçici çözümler sunmakla birlikte saldırganlık ve şiddet içeren davranışların önlenmesinde okul psikolojik danışmanlarının aktif görev aldığı eğitim ve program temelli önlemlerin alınması önerilebilir (Yavuzer, 2011). Bu bağlamda okul yönetimleri tarafından özellikle öğrencileri teknoloji kullanımı ve etik, siber zorbalık konularında bilgilendirecek eğitimler düzenlenebilir.

Açıklamalar: Bu çalışma 18-24 Eylül 2017'de Granada'da düzenlenen 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde birinci yazar tarafından özeti sunulan sözlü bildiri- nin genişletilmiş halidir.

Kaynakça

- AKBARI, R., & ROUDI, A. E. (2020). Reasons of burnout: The case of Iranian english language teachers. *Psychological Studies*, 65(2), 157-167.
- AKÇA SÜMENGİN A, AKYÜZ A. (2020). Lise öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarını etkileyen faktörler, *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 17(3). 214-21
- AKSARAY, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2). 405-432.
- AKÖZLÜ, Z. (2019, 21-23 Mart). *Adölesanlarda siber zorbalığa maruziyetin sonuçları: Siber mağduriyet*. 1. Uluslararası şiddeti Anlamak Kongresi. MEF Üniversitesi, İstanbul. Erişim: <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/3211>
- ALTAN, T., ve ELDELEKLİOĞLU, J. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcısı olarak siber mağduriyet ve duygusal zekâ. *Elementary Education Online*, 18(4). Erişim: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3040>.
- ATİK, 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*, 45(202). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8500>

- AYPAY, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 782-787.
- AYPAY, A. ve ERYILMAZ, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- BANKS, R. (2000). Bullying in schools. *ERIC Review*, 7(1), 12-14.
- BABAOĞLAN, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 55-67.
- BALCI, Ş., & KARAMAN, S. Y. (2020). Social media usage, self-presentation, narcissism, and self-esteem as predictors of Instagram addiction: An intercultural comparison. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1213-1239.
- BAŞARAN, İ. E. (1999). *Eğitime giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- BİLGİZ, S., & PEKER, A. (2020). Ergenlerde kişisel ve çevresel faktörlerin siber zorbalık davranışını yordaması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 430-447. DOI:10.30703/cije.613212
- BHAT, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1), 53-66.
- BREWSTER, C., & RAILSBACK, J. (2001). *Schoolwide prevention of bullying*. Portland, O.R: Northwest Regional Educational Laboratory.
- BULUT, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CEMALOĞLU, N., & KARADAĞ, C. A. (2019). Okul müdürlerinin siber zorbalığa ilişkin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 64-81.
- COY, D. R. (2001). *Bullying: ERIC/CASS digest*. Available from <http://www.eric.ed.gov>
- CHADWICK, S. (2014). Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools. North Ryde, NSW-Australia: Springer Science & Business Media.
- ÇAPRI, B., GÜNDÜZ, B., & GÖKÇAKAN, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (Mte-Öf) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- ÇAKMAK, A., VE ŞAHİN, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582.
- ÇINKIR, Ş., & KARAMAN-KEPENEKÇİ, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 236-253.

- DİLMAÇ, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1291-1325.
- DONAT, M., RÜPRICH, C., GALLSCHÜTZ, C., & DALBERT, C. (2020). Unjust behavior in the digital space: The relation between cyber-bullying and justice beliefs and experiences. *Social Psychology of Education*, 23(1), 101-123. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09530-5>
- DÖNMEZ, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- DUMAN, N., BRIDGE, E. (2019). Siber mağduriyet. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 1156-1178. DOI: 10.26466/opus.528679
- DURUHAN, K VE ŞAD, S.N. (2006). Çocuk suçları ve okulda şiddet (Malatya örneği). Şule Erçetin (Ed.) *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu: Eğitim ve Şiddet* (275-315). Ankara: Hegem Yayınları.
- ERDUR-BAKER, Ö., & KAVŞUT, F. (2007). *Akran Zorbaliğının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık*. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (27), 31-42.
- FRAENKEL, J., WALLEEN, N., & HYUN, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Ed.). New York, USA: McGraw-Hill.
- GÖLPEK-SARI, F, SEFEROĞLU, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 54-76. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/46712/478297>
- LAM, L. T., & LI, Y. (2013). The validation of the e-victimisation scale (E-VS) and the e-bullying scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29, 3-7.
- KARACA, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetle, internet bağımlılığı, aile işlevleri ve ebeveynlerin internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAYNAK, S., ve KAYNAK, A. (2019). Examination of social media usage disorders of middle school students in terms of different variables. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 14, 73-77.
- KUTSAL, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KUTSAL, D., & BİLGE, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). 283-297.
- LEE, J., PUIG, A., KIM, Y. B., SHIN, H., LEE, J. H. VE LEE, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., & LEITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

- MİLLİYET. (2015, 16 Ekim). *Yoksul olduğu için dalga geçilen 14 yaşındaki genç intihar etti*. Erişim: <http://www.milliyet.com.tr/yoksul-oldugu-icin-dalga-gecilen/dunya/detay/2133110/default.htm>
- MITCHELL, K. J., YBARRA, M., & FINKELHOR, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment, 12*(4), 314-324.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- ÖĞÜLMÜŞ, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış, 2*(7), 16-24.
- ÖZDEMİR, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Odev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 27-35.
- ÖZER, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- ÖZER, N. (2017, 18-24 Eylül). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve okul tükenmişliği*. 1st International Congress on Social Sciences, Universidad De Malaga: Malaga-İspanya.
- ÖZER, N, DÖNMEZ, B, VE CÖMERT, M. (2012). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 105-121.
- PARVIAINEN, M., AUNOLA, K., TORPPA, M., LERKKANEN, M. K., POIKKEUS, A. M., & VA-SALAMPI, K. (2020). Early Antecedents of School Burnout in Upper Secondary Education: A Five-year Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence, 1*-15.
- PATCHIN, J. W., & HINDUJA, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice, 4*(2), 148-169.
- PATCHIN, J. W., & HINDUJA, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80*(12), 614-621.
- PEKER, A., EROĞLU, Y., & ADA, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 185-206
- PİŞKİN, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 531-562.
- SABAH. (2011, 18 Nisan). *Urfa'da yürek burkan intihar*. Erişim: <http://www.sabah.com.tr/yasam/2011/04/18/urfada-yurek-burkan-intihar>
- SCHAUFELI, W. B., MARTINEZ, I. M., PINTO, A. M., SALANOVA, M., & BAKKER, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology, 33*(5), 464-481.
- SEÇER, I., & GENÇDOĞAN, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi, 1*(2), 1-13.

Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Okul Tükenmişliği

- SHARIFF, S. (2009). *Confronting cyber-bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*. New York, NY: Cambridge University Press.
- SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. AND SLEE, P. (eds). (1999). *The nature of school bullying: A crossnational perspective*, London: Routledge.
- ŞAHİN, M., SARI, S.V., ÖZER, Ö. & ER, S.H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- TÜRKİYE İstatistik Kurumu-TUIK (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, Erişim: <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24862>
- TUĞ-KAROĞLU, T, ÇILGIN, M. (2020). Lise öğrencilerinin siber zorbalığı ve siber mağduriyeti üzerine bir çalışma. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 344-355. Erişim: <https://dergi-park.org.tr/pub/josse/issue/54491/689282>
- TURLIUC, M. N., MĂIREAN, C., & BOCA-ZAMFIR, M. (2020). The relation between cyberbullying and depressive symptoms in adolescence. The moderating role of emotion regulation strategies. *Computers in Human Behavior*, 109, 106341. DOI: 10.1016/j.chb.2020.106341
- UZUN, K., ve KARATAŞ, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1108-1118.
- VATAN (2016, 11 Haziran). *Arkadaşları çıplak videosunu paylaşınca intihar etti*. Erişim: <http://www.gazetevatan.com/arkadaslari-ciplak-videosunu-paylasinca-intihar-etti-955000-dunya>
- YAVUZER, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-6
- YBARRA, M. L., & MITCHELL, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment investigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2), 189-195.
- YBARRA, M.L., MITCHELL, K.J., WOLAK, J., & FINKELHOR, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics*, 118, 1169-1177.
- YORULMAZ, M. ve YORULMAZ, S. (2020). Lise öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanma sürelerinin akademik başarılarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3) , 27-39 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/696994>
- ZHANG, Y., GAN, Y., & CHAM, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.
- WANAT, C. L. (1996). Defining safe schools. *Journal for A Just & Caring Education*, 2(2), 121-133.
- WILLARD, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.

EK: Siber Zobalık Ölçeği

| | |
|---|--|
| Son vedi gün içinde okuldaki arkadaşlarınız, Facebook, Twitter, Google+, Instagram gibi sosyal ağ siteleri üzerinden mesaj yazma, video ve fotoğraf paylaşma vb. yollarla... | 0 Hiç 1 Kez 2 Kez 3 Kez 4 Kez 5 Kez 6 kez ve daha fazla |
| 1. Sizinle kaç kez alay etti? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 2. Size kaç kez lakap taktı? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 3. Size kaç kez ahlaksız şeyler yazdı/söyledi? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 4. Size kaç kez zarar vereceğini ya da döveceğini söyledi? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 5. Sizi kaç kez tehdit etti? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 6. Sevilmemenizi sağlamak için kaç kez hakkınızda bir şeyler uydurdu? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| Son vedi gün içinde siz, Facebook, Twitter, Google+, Instagram gibi sosyal ağ siteleri üzerinden mesaj yazma, video ve fotoğraf paylaşma vb. yollarla... | 0 Hiç 1 Kez 2 Kez 3 Kez 4 Kez 5 Kez 6 kez ve daha fazla |
| 7. Okuldaki arkadaşlarınız ile kaç kez alay ettiniz? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 8. Okuldaki arkadaşlarınıza kaç kez lakap taktınız? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 9. Okuldaki arkadaşlarınıza kaç kez ahlaksız şeyler yazdınız/söylediniz? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 10. Okuldaki arkadaşlarınıza kaç kez zarar vereceğinizi ya da döveceğinizi söylediniz? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 11. Okuldaki arkadaşlarınızı kaç kez tehdit ettiniz? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |
| 12. Okuldaki arkadaşlarınızın sevilmemesini sağlamak için kaç kez onlar hakkında bir şeyler uydurdunuz? | <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |

MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özgül POLAT¹, Dicle AKAY², Ebru AYDIN³

* Bu çalışma; 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, polatozgul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7426-5771.

2 Arş. Gör., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, dicleakay91@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3513-7886.

3 Dr. Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e.aydin.ayvaz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6982-5957.

Geliş Tarihi: 01.11.2019 Kabul Tarihi: 06.03.2020

Öz: Beynin erken çocukluk yıllarında çevreye kolaylıkla uyum sağlama becerisine nöroplastisite denilmektedir. Okul öncesi dönem ise; nöroplastisite açısından oldukça kritik bir dönem olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemde beyin, çevredeki uyaranlara karşı oldukça duyarlıdır. Çocuğa verilen olumlu uyaranlar ile çocuğun beynindeki sinir hücreleri arasında sinaptik bağlantılar kurulmakta ve bu sayede daha kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde verilen eğitim; çocuklara kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar açısından oldukça önem arz etmektedir. Buradan yola çıkarak, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan eğitim programlarının beynin işleyiş kurallarına ve beynin çok yönlü gelişimine yönelik hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı; MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara ait göstergelerin beyin temelli öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesidir. Bu bağlamda, programda yer alan kazanımlar ve göstergelerin beynin hangi bölümlerini temel aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen bu araştırmanın verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen, 7 boyut ve 19 alt boyuttan oluşan Beyin Bölümleri Kontrol Listesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon ve frekans analizleri kullanılmıştır. Broca Alanı'nı (konuşma, ifade edici dil kontrolü ve motor kontrol) ve Dorsal Lateral Korteks'i (üst düzey düşünme becerileri) etkinleştiren oldukça yüksek sayıda gösterge olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Okul Öncesi Eğitim Programı, Beyin Gelişimi, Beyin Bölümleri

INVESTIGATION OF MONE 2013 PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM IN TERMS OF BRAIN BASED LEARNING APPROACH

Abstract:

The skill "easily adapting of brain to the environment in early childhood years" is named as neuroplasticity. Preschool period is seen as an incredibly critical period in terms of neuroplasticity because in this period, brain is an incredibly sensitive for the stimulus in environment. Synaptic connections between neurons in child's brain are established with positive stimulus given for child and in this way, easier and more lasting learnings realize starting from this. It is thought that educational programs prepared for preschoolers should be aimed at the functional rules and multidevelopment of brain. Therefore, the aim of this study is to investigate the indicators in the MoNE 2013 Pre-School Education Program in terms of brain-based learning approach. In this context, it is tried to determine which parts of the brain the indicators in the program are based on. The research conducted as a case study design. The data were obtained by the means of Brain Parts Control List developed by the researches and consisting of 7 dimension and 19 sub-dimensions. In data analyses, Pearson Correlation and frequency analyses were used. It was found that there is a huge amount of the indicator number activating Broca Area (speaking, expressive language control and motor control) and Dorsal Lateral Cortex (high-level thinking skills).

Keywords: Preschool, Preschool Education Program, Brain Development, Brain Parts

Giriş

Okul öncesi dönemi kapsayan ilk altı yaş çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri için kritik yıllar olarak kabul edilmekte ve beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak nitelendirilmektedir (Oktay, 1999; Barrett, Cooper ve Teoh, 2014). Özellikle doğumdan üç yaşına kadar olan süreçte küçük çocukların beyinlerinin çok hızlı bir sinaps gelişim süreci gösterdiği bilinmektedir (Bruer, 1999). Bu hızlı gelişim içerisinde deneyimlenen ve öğrenilen bilgilerin beynin yapılanması ve organize edilmesi üzerinde önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir. Özellikle son yıllarda gerçekleşen teknolojik ilerlemeler doğrultusunda MRI, PET ve CT gibi çeşitli görüntüleme tekniklerinin gelişimi canlı bir beynin analizinin yapılmasına olanak sağlamış, çocuklukta beyin gelişimini incelemeyi amaçlayan araştırmalara yol göstermiştir. Bu araştırmalarda insan beyninin özelliklerinden, yapısından, işleyişinden ve gereksi-

nimlerinden yola çıkarak çocukların nasıl öğreneceğine ve çocuklara nasıl öğretileceğine yönelik bir yaklaşım sunmak amaçlanmıştır.

Beynin nasıl öğrendiği konusu öğrenme-öğretme süreçlerinin, ortamlarının, stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin düzenlenmesini içeren beyin temelli öğrenme kavramını doğurmuştur (Duman, 2015). Beyin temelli öğrenme, çocukların öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmak amacıyla beyin hakkındaki teorilerin nasıl uygulanacağını açıklamak için kullanılan bir terimdir (Call ve Featherstone, 2010; Pool, 1997). Beyin temelli araştırmalar, kendi başına öğretmenler için yeni stratejiler getirmemektedir. Bununla birlikte, belirli öğretim stillerinin ve mevcut bazı öğretim stratejilerinin neden daha etkili olduğuna dair daha güçlü gerekçeler sunmaktadır (Wolfe ve Nevils, 2004). Beyin temelli araştırmalar aynı zamanda hem çocuk merkezli bir müfredatın hem de belirli yaşlara ve aşamalara uygun olan bir öğrenme ortamının geliştirilmesinin, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (Chugani, 1998; Rushton ve Juola-Rushton, 2008; Shore, 1997).

Beyin temelli gerçekleştirilen araştırmalarda, her beyin bölgesinin ağırlıklı bir görevi olmasına rağmen beyin bölgelerinin farklı işlevler için ayrı ayrı değil, eş zamanlı olarak çalıştığı ve belirli bir iş için birden fazla beyin bölgesinin aynı anda aktif olduğu ortaya çıkmıştır (Greenfield, 2000; Sylwester, 2000). Bu bağlamda insan beyninde bulunan alanların tek bir işleve hizmet etmediği, bir işlevin gerçekleştirilmesi için birden fazla beyin bölgesinin aynı anda çalıştığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte, eğitimcilerin uygun öğrenme faaliyetleri gerçekleştirebilmesi için beyin alanlarının ağırlıklı görevlerini ve kendi aralarındaki ortak işlevsel alanlarını bilmesi önem taşımaktadır (Madi, 2014).

Beyin Kısımları ve İşlevleri

Genel olarak beyin yapısı incelendiğinde, beynin farklı işlevlere sahip farklı alanlardan meydana geldiği söylenebilmektedir. Beynin bu kısımları, karmaşık rollere sahip olan belirli alanlara ayrılmaktadır. Bazı alanlarda duyardan toplanan bilgiler işlenirken, diğerlerinde duygusal bilgilerin farklı yönleri işlenmektedir. Bazıları belirli bellek türlerini düzenlemekten sorumluyken, diğerleri çevreden gelen ipuçlarını okumaya ve uygun duygusal ve fiziksel tepkiler vermeye yardımcı olmaktadır (Call ve Featherstone, 2010).

Beyinde iki hemisfer yani yarıküre bulunmaktadır. Bedenin sol tarafı sağ hemisfer tarafından, sağ tarafı ise sol hemisfer tarafından kontrol edilmektedir. Örneğin, sağ elini kullananların %90-95'inde sol hemisfer, sol elini kullananların %80-85'inde sağ hemisferin dominant olduğu görülmektedir. Ancak hemisferler birbirlerinden ayrı ya da bağımsız olarak çalışmamaktadır (Madi, 2014). Alanyazında genel olarak beynin sol yarım küresinin dil ve matematiksel fikirleri işlemek, yazma, fikirleri gruplama, mantıksal, sözel ve analitik işlevleri düzenlediği; sağ yarım kürenin ise müzik, ritim, renk gibi uyaranları algılama, şema ya da şekil işleme, uzaysal ya da sezgisel düşünme

gibi sözel olmayan işlevleri yönettiği ifade edilmektedir (Farmer-Dougan ve Alferink, 2013; Madi, 2014; Özden, 2003). Tipik gelişim gösteren bireylerde bilgi işleme süreci birbirinden farklı olarak her iki yarımkürede eşzamanlı olarak gerçekleşmektedir (Carlson, 2010). Call ve Featherstone (2010), özellikle erken yaşlarda bireyleri sağ beyinle öğrenen ya da sol beyinle öğrenen olarak ayırıştırmanın büyük bir basitleştirme olduğunu ifade etmişlerdir. Sağ ve sol yarımküre öğrenme esnasında birbiri ile etkileşime girdiğinde oldukça karmaşık ve ayrıntılı bir süreç ortaya koymaktadır. Herkesin güçlü-zayıf yönleri ve bir takım öğrenme tercihleri olsa da, her insan için beynin her alanı çok farklı ve çok özel fonksiyonlar için kullanılmaktadır.

Her bir yarımküre için de sunulan uyaranlar aracılığıyla aksonların iletişiminin ve bağlanmasının artması sağlanmakta ve öğrenme bu şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle, beyin temelli öğrenme öğretmenlerin her bir yarımküreyi destekleyecek uygun etkinlikleri gerçekleştirmesinin önemini ifade etmektedir. Örneğin, okuma-yazma ağırlıklı etkinliklerle sol yarımküre desteklenirken; sağ yarımkürenin de desteklenmesi amacıyla çocukların kavramların görsel temsillerini oluşturmalarına fırsat verilmiştir (Sousa, 2000).

Frontal lob: İnsan beyinde, doğrudan alnın arkasındaki alan frontal lob olarak adlandırılmakta ve bu alan hareket planlaması, yaratıcılık, akıl yürütme ve yargıda bulunma gibi amaç içeren eylemlerden sorumlu durumdadır (Sylwester, 2000). Küçük çocuklarda beyin bu bölümü nöronların aktif kullanımıyla birlikte büyümeye ve gelişmeye devam etmektedir. Örneğin, frontal lobda ince ve kaba motor koordinasyonu ile ilgili alan olan motor korteks, ince ve kaba motor becerilerini koordine etmeyi öğrendikleri için üç-dört yaş arası çocuklarda oldukça aktif durumdadır (Eliot, 1999).

Frontal lob içerisinde, temel olarak Motor Korteks, Prefrontal Korteks ve Broca Alanı bulunmaktadır. Motor korteks, motor işlevleri planlama ve kontrol etme alanıdır ve frontal lobun yaklaşık olarak üçte birini kaplamaktadır. Motor kortekste el-yüz, kol ve bacak hareketleri, baş ve göz pozisyonları yapılacak işe uygun olarak belirli bir şekilde yönetilmektedir. Beden hareketlerini taklit etme, hareketi hangi sıra ile yapacağını kestirme, bedeni mekânda nasıl konumlandıracağını bilme, uygun zamanda hareket etme ve denge kurabilme gibi beceriler motor planlama becerilerini oluşturmaktadır. Bazı çocuklarda gelişimsel olarak motor planlama becerilerinde güçlükler görülebilmektedir. Motor planlama güçlüğü dikkat, planlama, akıl yürütme ve esnek düşünme gibi güçlükleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle bilişsel işlevlerde gelişimin gerçekleşmesini hedefleyen eğitim programları hazırlanırken ilk olarak motor planlama güçlüklerinin giderilmesi gerekmektedir (Madi, 2014).

Frontal lobda yer alan ikinci alan prefrontal kortektir. Bu alanda bellekte depolanmış olan ya da dış kaynaklardan gelen uyaranlar düzenlenmekte ve buna uygun olarak ortaya çıkacak davranışa karar verilmektedir. Prefrontal korteks planlama, karar verme, dikkat yönetme, bilişsel esneklik, bağlamsal bellek, strateji üretme ve

uygulama, bilgileri düzenleme, yorumlama, tahmin etme, bilinçlilik ve farkındalık işlevlerini yürütmektedir. Bu yönüyle aynı zamanda yönetici işlevler olarak da tanımlanmaktadır (Madi, 2014). Yönetici işlevler; hedefe yönelik davranışların altında yatan, düşüncelerin ve eylemlerin izlenmesine ve kontrolüne yardımcı olan, öz-düzenleyici aktiviteleri kapsayan (Carlson, 2005) ve prefrontal korteksin içindeki aktivitelerle düzenlenen bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Fuster, 2002). Yönetici işlevlerin gelişimi prefrontal korteksin gelişmesine dayandırılmaktadır (Bernier, Carlson, Deschenes ve Gagne, 2012; Best ve Miller, 2010). Alanyazında, okul öncesi dönemdeki yönetici işlev becerilerinin akademik başarı, sosyal yeterlilik ve stres dayanıklılığı üzerinde yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Eigsti ve diğ., 2006; Mischel, Shoda ve Peake, 1988; Shoda, Mischel ve Peake, 1990). Beynin bu bölümünde daha üst düzey düşünme becerileri bulunduğundan, eğitimciler olarak gelişimine yardım etmekten en çok sorumlu olduğumuz alandır (Sylwester, 2007). Frontal lobda yer alan üçüncü alan ise broca alanıdır. Broca alanı frontal lobun en üst arka kısmında yer almaktadır ve birincil işlevi konuşma sesinin çıkarılmasıdır (Sousa, 2000).

Oksipital lob: Başın orta kısmında birincil işlevi görme olan oksipital lob bulunmaktadır (Rushton ve Juola-Rushton, 2008). Oksipital lob içerisinde işlevlerine göre farklılık gösteren Primer Görsel Korteks ve Sekonder Görsel Korteks bulunmaktadır. Primer görsel korteks nesnelere görme ve nesnelere konumu, hareketi, rengi, büyüklüğü gibi bilgileri almakla görevlidir. Ancak bu bilgiler burada yorumlanmamaktadır. Sekonder görsel korteks ise görülen nesnelere ne olduğunu algılamak amacıyla görsel bilgiyi temporal bölgeye aktarmaktadır. Bu alanlarda ortaya çıkabilecek hasarlar görsel hayallerin oluşmasına, mekânsal algının bozulmasına ve duygusal ifadenin kaybına hatta bilişsel yıkıma neden olabilmektedir (Madi, 2014).

Pariyetal lob: Başın orta üst kısmında yer alan pariyetal lob yüksek duyuusal süreçlerden ve dil işlevlerinden sorumludur (Call ve Featherstone, 2010). Dokunma, beden algısı, yön algısı, matematiksel işlevler ve görsel-mekânsal işlevler ile ilgilidir. Pariyetal lob, beynin orta kısmında olması nedeniyle kendisine komşu olan diğer loblarla oldukça yakın ilişki içerisinde. Bu nedenle akademik becerileri geliştirilmesi için eğitimde en çok önem verilmesi gereken beyin alanlarının başında gelmektedir (Madi, 2014).

Pariyetal lob içerisinde yer alan ilk bölge Primer Somatik Duyu Korteksidir. Bütün vücut bölgelerinden gelen acı, ağrı, dokunma, sıcaklık gibi duyuları algılamaktadır. Pariyetal lobda yer alan diğer bir alan Sekonder Somatik Duyu Korteksidir. Uyarıların değerlendirilmesi ve hafızada saklanması gibi işlevlere sahiptir (Sousa, 2000). Bunlarla birlikte, pariyetal lobun arka kısmında diğer loblardan alınan bilgilerin işlendiği yorum alanları bulunmaktadır. Hesap yapma, sağ-sol ayrımı, parmak sayma, yazı yazma gibi beceriler bu alanla ilgilidir (Madi, 2014).

Temporal lob: Pariyetal lobun her iki tarafında, kulakların yakınında ve çevresinde seslerin, hafızanın, anlamın ve dilin işlendiği temporal lob bulunmaktadır (Call

ve Featherstone, 2010). Temporal lob temel olarak Primer İşitme Korteksi, Sekonder İşitme Korteksi ve Wernicke Alanından meydana gelmektedir. Primer İşitme Korteksi, çevreden gelen işitsel bilgilerin algılamakta, Sekonder İşitme Korteksi algılanan işitsel bilgileri diğer duyu bilgileriyle etkileşime koymaktadır. Wernicke Alanı ise yüksek entelektüel işlevlerin gerçekleştirildiği bölümlerdendir. Bu alanda yazılı ve sözel dilin anlaşılma ve konuşma işlevi için Broca alanına bilgi aktarılmaktadır (Madi, 2014; Sousa, 2000; Sprenger, 2002).

Assosiasyon alanları: Beyindeki sinaptik bağlantıların yoğun olduğu alanlara assosiasyon alanları adı verilmektedir. Bu alanlarda karmaşık ve üst düzey işlemler gerçekleştirilmektedir. Örneğin; temporal, pariyetal ve oksipital loblarda yer alan primer alanlar ve sekonder alanların birleştiği asosiasyon alanı; görme, işitme, dokunma, koku, tat, okuma, yazma, anlama ve konuşma ile ilgili bilgilerin bir araya getirildiği bölgedir. Bu alanın işlevleri nesnelere adlandırma, dilin kavranması, görsel dilin işlenmesi, kişinin mekandaki konumunu belirleyebilmesi ve okuma-yazmadır. Bu bölgeler, eğitim süreçlerinde dikkat edilmesi gereken alanlardandır. Bu alanlara yönelik işlevler gelişmiş ise öğrenilen bilginin yaklaşık %90'ı zihinde kalabilmekte ve anımsanabilmektedir (Madi, 2014).

Limbik-paralimbik bölgeler: Limbik sistem, duyguları ve motivasyonel güdüleri yönetmekte, kimyasal dengeyi sağlamakta, belleğin bazı yönlerinden ve öğrenmeden sorumlu birkaç yapıdan oluşmaktadır (Kolb ve Whishaw, 1990). Limbik sistemin alt yapıları daha temel duygusal tepkileri kontrol ederken, yüksek olanları daha entelektüel bir tepki vermekten sorumludur. Bu durum, limbik sistemin daha yüksek bölümlerinin en karmaşık düşünce işlemlerinin gerçekleştiği serebral korteks ile daha yakın temas halinde olmasıyla açıklanabilmektedir (Call ve Featherstone, 2010). Limbik sistem içerisinde yer alan hipokampus ve amigdala öğrenme ve bellek ile ilgili kritik iki yapıdır. Bu yapılar, bireyin hem öğrenme sürecini hem de çevreye odaklanabilme kabiliyetini bütünlendirmektedirler. Duygular, uyku, dikkat, bedenin düzenlenmesi, hormon salınımı, uzun süreli belleğin düzenlenmesi ve beynin kimyasallarının çoğunun üretilmesinden sorumludur (Anderson, 1997; LeDoux, 1996).

Paralimbik bölgeler, amigdala ve frontal lob ile yüksek bağlantı içerisindedir. Bu nedenle sevgi gibi duygularda ve bağlanma davranışında; ağrı, tat ve koku gibi duylarda ve düşünme görev almaktadır. Bunlarla birlikte, plastisite gücü ile limbik alanlar ve diğer ilgili korteks alanlarıyla ilişkiye girerek değerlendirme yapabilmektedir (Madi, 2014).

Serebellum (beyincik): Beynin arka tarafında bulunmaktadır. Denge ve hareket zamanlaması, motor bellek, bilişsel işlevleri düzenleme gibi görevleri bulunmaktadır (Sousa, 2000). Beyincik, beyinden daha küçük bir yapı olmasına karşın beyincikteki nöron yoğunluğu beyinden daha fazladır. Frontal, temporal lob ve pariyetal lobdaki duyu bölge ile yoğun ilişki içerisinde olan beyincik, beyindeki daha birçok bölge ile alış veriş içerisindedir (Madi, 2014).

İnsan beynini oluşturan tüm bu yapılar, çevredeki uyarıcıları duyuların her biri yoluyla alarak kimyasal elektriksel bir reaksiyona dönüştürmektedir. Eğitimcilerin bu tepki sırasında neler olduğunu ve bu sürecin öğrenmeyi ve belleği nasıl etkilediğinin veya engellediğinin farkında olmaları gerekmektedir (Rushton ve Juola-Rushton, 2008). Garrett (2011), okul öncesi dönem çocukları için beyin temelli bir eğitim ortamı sunmanın en doğru yolunun beyin hücreleri arasında bağlantı kaybı oluşmasına fırsat vermeden daha fazla sinaptik bağlantı gelişimini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Çocukların özgürce kendini ifade edebildiği, tercihlerini açıklayabildiği ve düşüncelerini paylaşabildiği bir sınıf ortamı çocukların beyin gelişimini büyük ölçüde desteklemektedir. Örneğin; çocukların yaparak öğrenmesini sağlayan, seçim yapmasını ve motive olmasını destekleyen farklılaştırılmış eğitim ortamları onların aktif olarak öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayarak beyin birden fazla bölgesini aynı anda meşgul etmelerine olanak sağlamaktadır. Beyin temelli bir öğrenme için öğretmenlerin her bir beyin alanını destekleyecek uygun etkinlikleri gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu tür eğitim ortamları nöronların gelişimine, miyelinlenme demetinin kalınlaştırılmasına ve çocuğun refahını artıran serotonin gibi nörokimyasalların uyarılmasına yardımcı olmaktadır (Rushton ve Juola-Rushton, 2008).

Literatürde, beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin akademik başarı, tutum, öğrenme kalıcılığı, sosyal ve duygusal süreçler üzerindeki etkisini incelemiş araştırmalar bulunmaktadır. Akman (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim yöntemi temel alınarak gerçekleştirilen İngilizce derslerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve duygusal zeka seviyeleri arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının incelenmiştir. Araştırma sonucunda, beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim gören deney grubu öğrencileri lehine akademik başarı açısından anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubu arasında duygusal zeka açısından anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayındır (2003) üniversite hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerden beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubunun ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce Kompozisyon dersine olan tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun derse olan tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çengelci (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersinin akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını arttırdığı ve öğrenme kalıcılığını arttırmada geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunlarla birlikte, literatürde beyin temelli öğrenme yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının çeşitli becerileri üzerindeki etkisini incelemiş araştırmalar bulunmaktadır. Özkan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beyin temelli öğrenme

yaklaşımıyla gerçekleştirilen etkinliklerin 60-72 ay grubu çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desen çerçevesinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda beyin temelli öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunun bilimsel süreç becerileri puanlarının kontrol grubuna kıyasla pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Sözer Çapan (2014) ise beyin temelli öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda beyin temelli öğrenme yaklaşımının çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürden yola çıkarak çocukların gelişimi ve eğitiminde beyin temelli öğrenmenin oldukça önemli olduğu, düzenlenen öğrenme ortamlarının ve geliştirilen eğitim programlarının beyin temelli araştırmaları temel alması gerektiği söylenebilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada ülkemizde uygulanmakta olan MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlara ait göstergelerin beynin hangi alanlarına yönelik hazırlandığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Programda yer alan beş gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergelerin tamamı beynin hangi bölümlerine yöneliktir?
2. Programda yer alan bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergeler hangi beyin bölümlerine yöneliktir?
3. Programda yer alan dil gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergeler hangi beyin bölümlerine yöneliktir?
4. Programda yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergeler hangi beyin bölümlerine yöneliktir?
5. Programda yer alan motor gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergeler hangi beyin bölümlerine yöneliktir?
6. Programda yer alan öz-bakım gelişim alanındaki kazanımlara ait göstergeler hangi beyin bölümlerine yöneliktir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programının beyin bölümleri açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması temel alınarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada incelenmesi hedeflenen durum MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin beynin hangi bölümlerine yönelik olduğudur.

Çalışma Grubu

MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan beş gelişim alanının tamamındaki kazanımlara ait göstergeler çalışmada yer almıştır. Kazanımlara ait göstergelerin ilgili gelişim alanlarındaki dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Gelişim Alanlarına Göre Kazanımlara Ait Gösterge Sayıları

| Gelişim Alanları | Kazanım Sayısı | İncelenen Gösterge Sayısı |
|----------------------------|----------------|---------------------------|
| Bilişsel Gelişim | 21 | 68 |
| Dil Gelişimi | 12 | 52 |
| Sosyal ve Duygusal Gelişim | 17 | 50 |
| Motor Gelişim | 5 | 51 |
| Öz-bakım Becerileri | 8 | 21 |
| TOPLAM | 63 | 242 |

Tablo 1'de de görüldüğü üzere Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013a) toplamda 63 kazanım ve 242 gösterge bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesinde beyin bölgeleri, ilgili beyin bölgelerinin işlevleri ve ilgili göstergeler kısımlarına yer verilmiştir. Oluşturulan kontrol listesi üç alan uzmanının (bir nörolog, beyin gelişimine ilişkin çalışmaları olan iki okul öncesi eğitim uzmanı) görüşüne sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda kontrol listesine son hali verilmiştir. Buna göre, beyinde belirgin olan yedi bölge ve bu bölgelerin 19 alt birimi üzerinde durulmuştur. İlgili beyin bölgeleri şunlardır:

1. Frontal Lob: (a)Premotor-Motor Korteks, (b)Orbito Medial Prefrontal Korteks, (c)Dorsal Lateral Korteks (d)Broca Alanı, (e)Orbital Frontal Korteks, (f)Medial Frontal Lob-Anterior Singulat Korteks

2. Oksipital Lob: (a)Primer ve Sekonder Görsel Korteks

3. Pariyetal Lob: (a)Primer ve Sekonder Somatik Duyu Korteksi, (b)Görsel Mekan-sal Algı, (c)Yorumlama Alanları

4. Temporal Lob: (a)Primer ve Sekonder İşitme Korteksi, (b)Wernicke Alanı, (c) Olfaktor Bulbus, (d)Hafıza (anıların bütünleştirilmesi)

5. Asosiasyon Alanları: (a)Oksipito-Parieto-Temporal Asosiasyon Alanı, (b) Fron-tal Bölge Asosiasyon Alanı, (c)Posterior Asosiyasyon Alanı, (d)Limbik Asosiyasyon Alanı, (e)Anterior Asosiyasyon Alanı

6. Limbik-Paralimbik Bölgeler

7. Serebellum (Beyincik)

MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlara ait 242 gösterge araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve her bir gösterge ilgili beyin bölümüne göre kontrol listesine yerleştirilmiştir. Her bir gelişim alanı için (bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim, öz-bakım becerileri) kontrol listeleri ayrı ayrı kodlanmıştır. Bilişsel gelişim alanı için doldurulan kontrol listesine ait örnek bir kodlamaya Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Bilişsel Gelişim Alanına Ait Örnek Kodlama

| Beyin Kısmı | Alt Birimleri | İşlevleri | İlgili Kazanım ve Göstergeler |
|--------------|--|---|---|
| Parietal Lob | Primer ve Sekonder Somatik Duyu Korteksi | Duyuların algılanması, değerlendirilmesi ve hafızada saklanması | BG.K5G1, BG.K6G2, BG.K7G1, BG.K8G1, BG.K9G1, BG.K10G1, BG.K10G2, BG.K10G3, BG.K10G4, BG.K12G1, BG.K12G2, BG.K12G3, BG.K13G1, BG.K13G2, BG.K14G1, BG.K14G2, BG.K14G3, BG.K14G4, BG.K15G3, BG.K15G4, BG.K16G1, BG.K16G2, BG.K20G1, BG.K20G2, BG.K20G3, BG.K20G4 |
| | Görsel mekânsal algı | Görsel mekânsal problem çözüme, sesin hareketini analiz etme | BG.K4G2, BG.K10G2, BG.K10G3, BG.K10G4, BG.K11G2, BG.K11G3, BG.K14G1, BG.K14G3, BG.K14G4, BG.K15G4, BG.K16G1, BG.K16G2, BG.K20G1, BG.K20G2 |
| | Yorumlama Alanları | Hesap yapma, sağ-sol ayrımı, parmak sayma, yazı yazma, yüz tanıma | BG.K3G2, BG.K4G2, BG.K4G3, BG.K10G1, BG.K10G2, BG.K10G3, BG.K10G4, BG.K11G2, BG.K11G3, BG.K11G4, BG.K14G2, BG.K14G3, BG.K16G1, BG.K16G2, BG.K20G1, BG.K20G2, BG.K20G3, BG.K20G4 |

BG: Bilişsel Gelişim Alanı

K: Kazanım Numarası

G: Gösterge Numarası

Tablo 2'de de görüldüğü üzere, bazı göstergeler sadece bir beyin bölümünü etkinleştirirken, bazı göstergeler ise birden fazla beyin bölümünü etkinleştirebilmektedir. Dolayısıyla, bir gösterge aynı anda hangi beyin bölümlerini etkinleştiriyorsa, o gösterge için o beyin bölümlerinin tümü kontrol listesinde işaretlenmiştir.

Verilerin Analizi

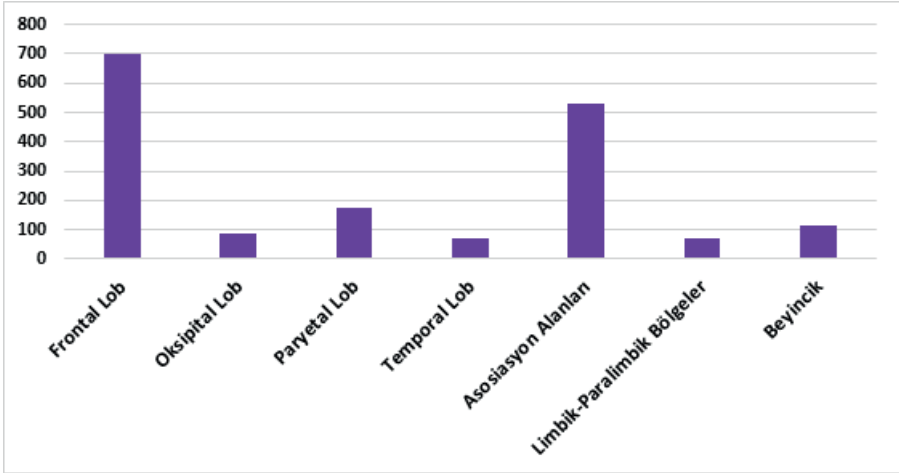
Kodlamaların bağımsız olarak gerçekleştirilmesinin ardından her bir kontrol listesi karşılaştırılarak görüş birliği olan ve görüş ayrılığı olan göstergeler belirlenmiştir. Görüş birliği olan göstergeler %71'ken, görüş ayrılığı olan göstergeler %29 olarak tespit

edilmiştir. Görüş ayrılığı olan göstergeler için araştırmacılar bir araya gelmiş ve görüş birliğine varılana kadar tartışılmıştır. Böylece, göstergelerin hangi beyin bölümlerini etkinleştirdiğine ilişkin değerlendirmelere son hali verilmiştir.

Bulgular

MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlara ait göstergelerin beynin hangi bölümlerine yönelik olarak hazırlandığının tespit edilmesi amacıyla yürütülen çalışmanın bulguları şekiller halinde aşağıda sunulmuştur.

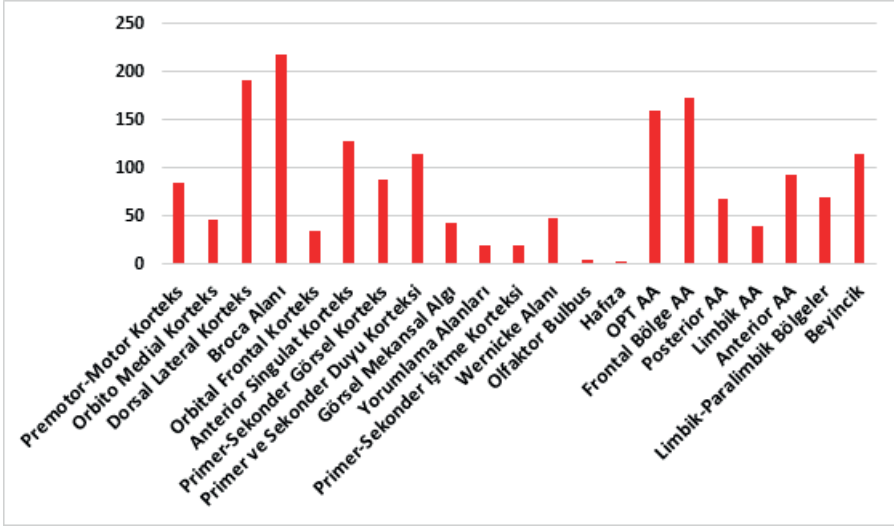
Tüm gelişim alanlarında yer alan kazanımlara ait göstergelerin beynin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Beynin Bölümlerine göre Tüm Gelişim Alanlarındaki Göstergelerin Dağılımı

Şekil 1'e bakıldığında, tüm gelişim alanlarındaki kazanımlara ait göstergelerde aktifleştirilen beyin bölümleri sıralamasının çoktan aza doğru Frontal Lob, Asosiasyon Alanları, Pariyetal Lob, Beyincik, Okspital Lob, Temporal Lob ve Limbik-Paralimbik Paralimbik Bölgeler şeklinde olduğu görülmektedir.

Gelişim alanlarında yer alan kazanımlara ait göstergelerin beynin bölümlerinin hangi alt kısımlarını çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 2'de verilmiştir.

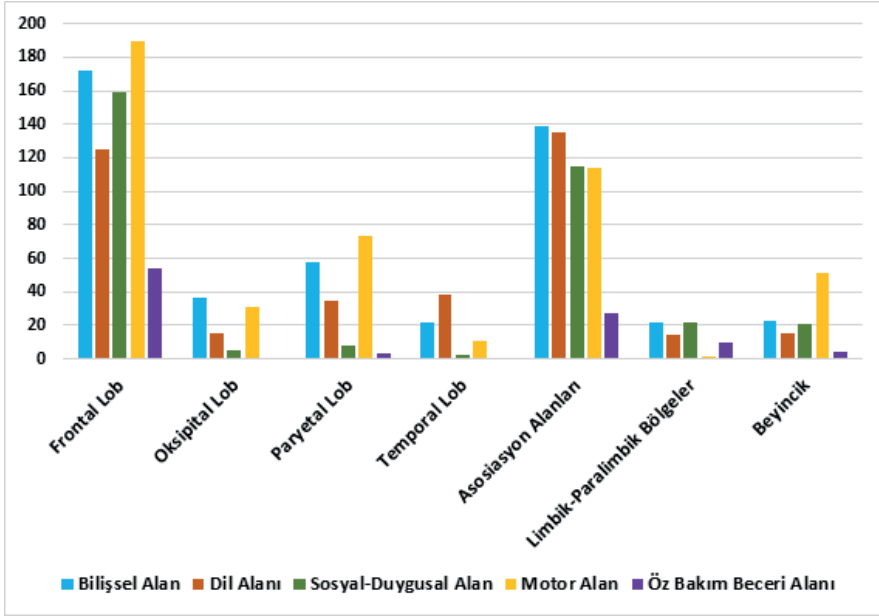


Şekil 2: Beynin Bölümlerinin Alt Birimlerine göre Tüm Gelişim Alanlarındaki Göstergelerin Dağılımı¹

Şekil 2'ye bakıldığında, tüm gelişim alanlarındaki kazanımlara ait göstergelerde aktifleştirilen beyin bölümlerinin alt birimleri sıralamasının çoktan aza doğru Broca Alanı, Dorsal Lateral Korteks, Frontal Bölge Asosiyasyon Alanı, Oksipito-Parieto-Temporal Asosiyasyon Alanı, Anterior Singulat Korteks, Beyincik, Primer ve Sekonder Duyu Korteksi, Anterior Asosiyasyon Alanı, Primer ve Sekonder Görsel Korteks, Premotor-Motor Korteks, Limbik-Paralimbik Bölgeler, Posterior Asosiyasyon Alanı, Wernicke Alanı, Orbito Medial Korteks, Görsel Mekansal Algi, Limbik Asosiyasyon Alanı, Orbital Frontal Korteks, Yorumlama Alanları, Primer ve Sekonder İşitme Korteksi, Olfaktor Bulbus ve hafıza şeklinde olduğu görülmektedir.

Bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım beceri alanlarında yer alan kazanımlara ait göstergelerin beynin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelelere ilişkin dağılım Şekil 3'te verilmiştir.

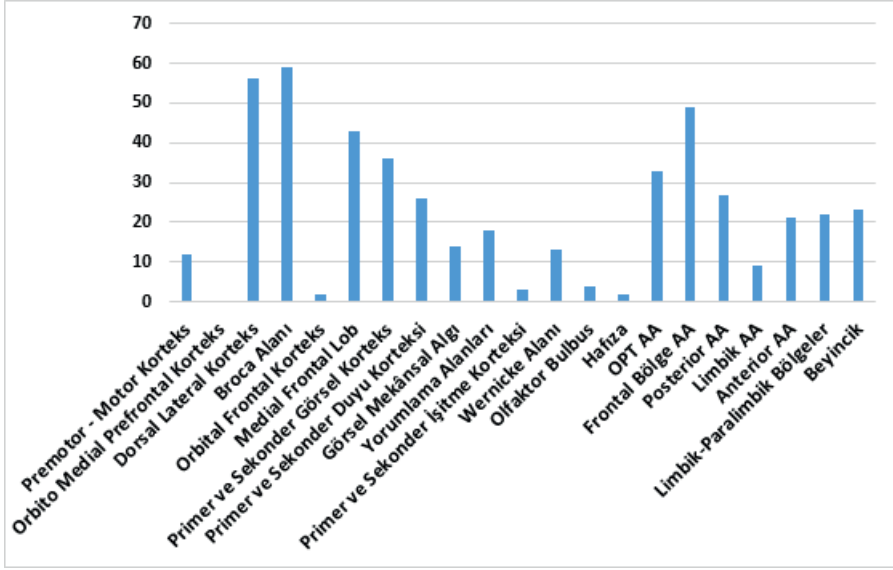
1 OPT=Oksipito-Parieto-Temporal ve AA=Asosiyasyon Alanı



Şekil 3: Beynin Bölümlerine göre Gelişim Alanlarındaki Göstergelerin Dağılımı

Şekil 3'e bakıldığında; Frontal Lob'u etkinleştiren göstergelerin çoktan aza doğru sıralamasının motor alan, bilişsel alan, sosyal-duygusal alan, dil alanı ve özbakım beceri alanı olduğu görülürken, Okspital Lob için sıralamanın bilişsel alan, motor alan, dil alanı, sosyal-duygusal alan olduğu görülmektedir. Pariyetal Lob için sıralama; motor alan, bilişsel alan, dil alanı, sosyal-duygusal alan ve öz bakım beceri alanı-ken, Temporal Lob için sıralama dil alanı, bilişsel alan, motor alan ve sosyal-duygusal alandır. Asosiasyon Alanları için yapılan sıralamaya bakıldığında sıralamanın bilişsel alan, dil alanı, sosyal-duygusal alan, motor alan ve öz bakım beceri alanı olduğu görülürken, Limbik-Paralimbik Bölgeler için sıralamanın bilişsel alan, sosyal-duygusal alan, dil alanı, öz bakım beceri alanı ve motor alan olduğu saptanmıştır. Beyincik için ise sıralama; motor alan, bilişsel alan, sosyal-duygusal alan, dil alanı ve öz bakım beceri alanıdır. Ayrıca, öz bakım beceri alanında ise Okspital ve Temporal Lob'a ilişkin göstergelerin yer almadığı görülmektedir.

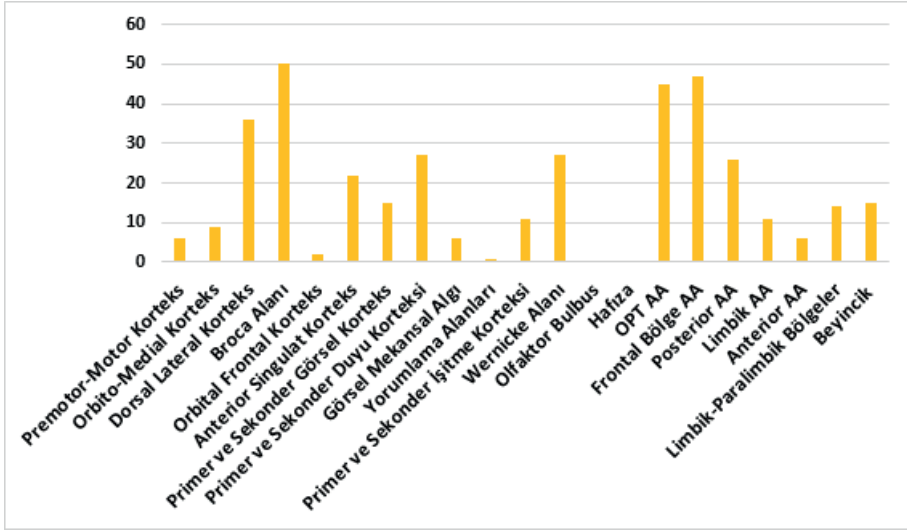
Programdaki bilişsel gelişim alanı kazanımlarına ait göstergelerin beynin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4: Beynin Bölümlerinin Alt Birimlerine göre Bilişsel Gelişim Alanındaki Göstergelerin Dağılımı²

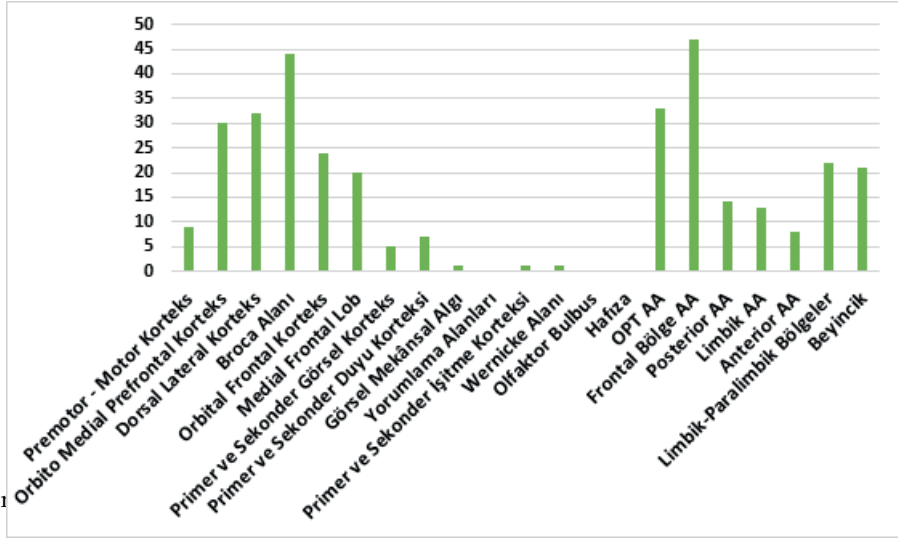
Şekil 4 incelendiğinde, bilişsel gelişim kazanımlarına ait göstergelerin en yüksek sayıda Broca Alanı, Dorsal Lateral Korteks, ve Frontal Bölge Asosiasyon Alanı'nı çalıştırdığı, Orbito-Medial Frontal Korteks'e ilişkin bir göstergeye yer verilmediği, Orbital Frontal Korteks'i, Primer ve Sekonder İşitme Korteksi'ni, Olfaktor Bulbus'u, Hafıza'yı çalıştırmaya yönelik hazırlanan gösterge sayısının ise oldukça az olduğu saptanmıştır.

Programda yer alan dil gelişim alanı kazanımlarına ait göstergelerin beynin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 5'te verilmiştir.

gelerin Dağılımı³

Şekil 5 incelendiğinde, dil gelişimi kazanımlarına ait göstergelerin en yüksek sayıda Broca Alanı'nı, Frontal Bölge Assosiyasyon Alanı'nı, Oksipito-Parieto-Temporal Assosiyasyon Alanı'nı ve Dorsal Lateral Korteks'i çalıştırdığı; Hafıza'yı ve Olfaktor Bulbus'u çalıştıran herhangi bir göstergenin olmadığı, Yorumlama Alanları'nı, Orbital Frontal Korteks'i, Anterior Asosiyasyon Alanı'nı ve Premotor-Motor Korteks'i çalıştırmaya yönelik hazırlanan gösterge sayısının ise oldukça az olduğu saptanmıştır.

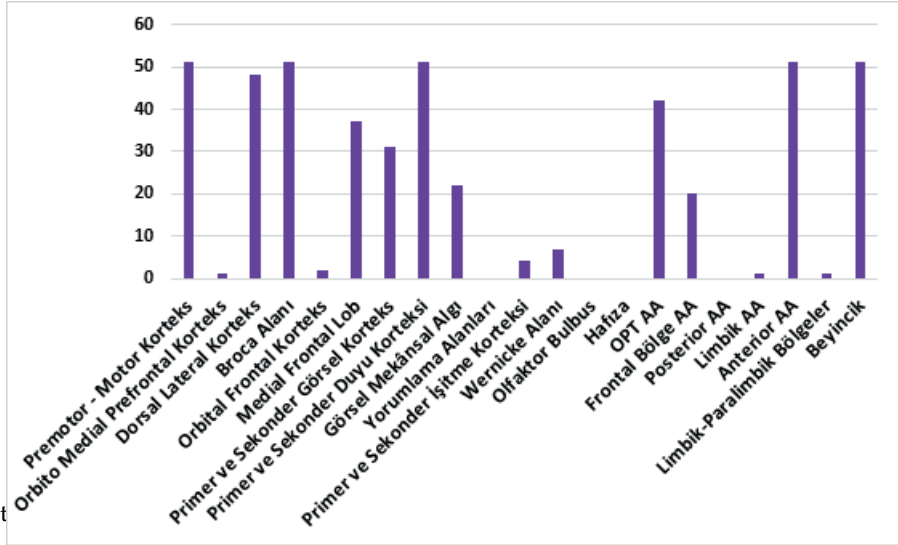
Programda yer alan sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarına ait göstergelerin beynin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6 incelendiğinde, sosyal duygusal gelişim kazanımlarına ait göstergelerin en yüksek sayıda Frontal Bölge Assosiasyon Alanı'nı ve Broca Alanı'nı çalıştırdığı; Yorumlama Alanları'nı, Olfaktor Bulbus'u ve Hafıza'yı çalıştıran herhangi bir göstergenin olmadığı, Wernicke Alanı'nı, Primer ve Sekonder İşitme Korteksi'ni, Görsel Mekânsal Algı'yı ve Primer ve Sekonder Görsel Korteks'i çalıştırmaya yönelik hazırlanan gösterge sayısının ise oldukça az olduğu saptanmıştır.

Programda yer alan motor gelişim alanı kazanımlarına ait göstergelerin beyin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 7'de verilmiştir.

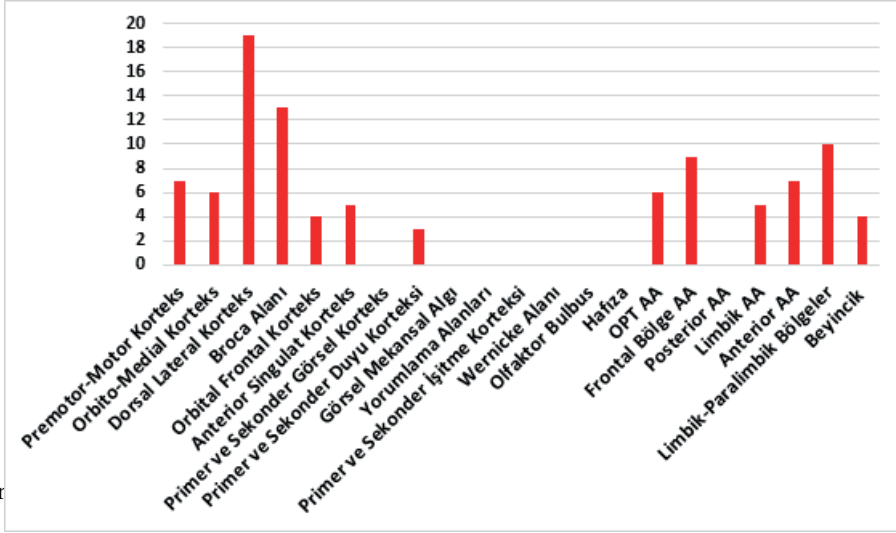
4 OPT=Oksipito-Parieto-Temporal ve AA=Asosiasyon Alanı



Şekil 7 incelendiğinde, motor gelişim kazanımlarına ait göstergelerin en yüksek sayıda Premotor-Motor Korteks, Broca Alanı, Primer ve Sekonder Somatik Duyu Korteksleri, Anterior Assosiyasyon Alanı, Beyincik ve Dorsal Lateral Korteks alanlarını çalıştırdığı, Yorumlama Alanlarını, Olfaktor Bulbus'u, Hafıza'yı ve Posterior Asosiyasyon Alanı'nı çalıştıran herhangi bir göstergenin olmadığı, Orbito Medial Korteks'i, Orbital Frontal Korteks'i, Limbik Asosiyasyon Alanı'nı, Limbik-Paralimbik Bölgeler'i ve Primer ve Sekonder İşitme Korteksi'ni çalıştırmaya yönelik hazırlanan gösterge sayısının ise oldukça az olduğu saptanmıştır.

Programda yer alan özbakım becerileri alanı kazanımlarına ait göstergelerin beyin hangi bölümlerini çalıştırdığına yönelik yapılan işaretlemelere ilişkin dağılım Şekil 8'de verilmiştir.

5 OPT=Oksipito-Parieto-Temporal ve AA=Asosiyasyon Alanı



Şekil 8 incelendiğinde, özbakım becerileri kazanımlarına ait göstergelerin en yüksek sayıda Dorsal Lateral Korteks'i ve Broca Alanı'nı çalıştırdığı görülürken, Primer ve Sekonder Görsel Korteksler, Görsel Mekansal Algı, Yorumlama Alanları, Primer ve Sekonder İşitme Korteksi, Wernicke Alanı, Olfaktor Bulbus, Hafıza ve Posterior Asosiyasyon Alanı'nı çalıştıran herhangi bir gösterge olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2013a) kazanım-göstergeleri düzeyinde, beynin hangi bölgelerini ve kısımlarını aktifleştirdiğine ilişkin yapılan bu araştırmanın sonuçları özetlenmiş ve tartışılmıştır.

Programda yer alan tüm gelişim alanlarındaki kazanımlara ait göstergeler incelendiğinde, beyinde daha çok Frontal Lob'a ve Asosiyasyon Alanları'na ilişkin bölgeleri çalıştırdıkları tespit edilmiştir. Frontal Lob; hareket, üst düzey düşünme becerileri, konuşma, sosyal davranış, yürütücü işlevlerden sorumluyken, Asosiyasyon Alanları hareket, sosyal ilişkiler, ahlaki değerler, konuşma, okuma-yazma, mekanda konumu anlamlandırma, görülen nesnelere anlamlandırma gibi işlevlerden sorumludur. Limbik-Paralimbik Bölgeler'in ise göstergeler tarafından en az çalıştırılan beyin bölgesi olduğu görülmüştür. Limbik-Paralimbik Bölgeler'in duyguların ve içgüdülerin denetlenmesinden, motivasyondan, stres kontrolünden, ağrı, tat ve koku gibi duyuların algılanmasından, kaygıdan, kaç-savaş mekanizmasından, bağlanmadan, düş kurmadan, ödül-cezadan ve haz duygumundan sorumlu olduğu bilinmektedir. Okul öncesi

6 OPT=Oksipito-Parieto-Temporal ve AA=Asosiyasyon Alanı

dönem çocukları için oldukça önemli olan beynin bu işlevlerine yönelik programda daha fazla sayıda kazanım ve göstergeye yer verilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuklar; sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olmaları için sosyal etkileşime, güvenli ortamların sağlanmasına ve duygusal bakıma ihtiyaç duymaktadır (UNICEF, 2018). Ayrıca, Rowley ve Williams (2015) ve White ve Pulla (2012) da; okul öncesi dönemdeki çocukların içinde bulunduğu çevrenin sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Program, bütün gelişim alanlarındaki beyin bölümleri alt kısımları bazında değerlendirildiğinde ise, Hafıza Alanı (duyuların bütünleştirilmesi), Olfaktor Bulbus (koku duyusunun algılanması), Yorumlama Alanları (hesap yapma, sağ-sol ayrımı, parmak sayma, yazı yazma ve yüz tanıma), Primer-Sekonder İşitme Korteksi (işitilen bilgileri algılama), Görsel Mekansal Algı (görsel mekansal problem çözme ve sesin hareketini analiz etme), Wernicke Alanı (duyma, yazılı ve sözel dilin anlaşılması) ve Limbik Asosiyasyon Alanlarını (duyu ve bellek depolanması) etkinleştiren gösterge sayılarının beynin diğer alanlarına göre daha az olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular programda duylara ilişkin bölgeleri çalıştıran göstergelere daha az sayıda yer verildiğini göstermektedir. Ancak, erken yıllarda çocuklara duyu destekli etkinlikler sunulmalıdır (De Michael, 2016). Duyusal deneyimler öğrenme açısından yaşam boyunca oldukça önemlidir. Çünkü; görme, koklama ve dokunma duyları ile hatırlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Gascoyne, 2012). Ancak, bellek ile ilgili işlevleri olan Limbik Asosiyasyon Alanı'nı ve Hafıza Alanını etkinleştiren göstergelerin daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bu da MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocukların gelişimini bütüncül olarak destekleme ilkesiyle çelişmektedir.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, Orbito Medial Korteks ve Orbito Frontal Korteks de programda daha az sayıda gösterge ile desteklenen beyin bölgelelerinden. Orbito Medial Korteks sosyal ipuçlarını okuma, sosyal durumları dikkate alma, empati, yaşam sevinci, sakin kalabilme, spontanlık gibi işlevlerden; Orbital Frontal Korteks ise, sosyal davranışlardan sorumlu olan beyin bölümleridir. Erken çocukluk yıllarında sosyal davranışların temellerini atmak son derece önemlidir. Hartinger, Lanata, Hattendorf, Wolf, Gil, Obando, Noblega, Verastegui ve Mausezahl'ın (2016) çalışmasında psikososyal uyaran verilen çocukların uyaran verilmeyen çocuklara oranla ileri yaşlarda sosyal açıdan daha çok gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Walker, Chang, Vera-Hernandez ve Grantham-McGregor'ın (2011) çalışmasında da bu dönemde psikososyal uyaran alan çocukların ileri dönemlerde daha az depresyon, davranış problemi ve sosyal ketleme belirtileri gösterdikleri saptanmıştır.

MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programında her gelişim alanında yer alan bütün kazanım ve göstergelere bütünsel olarak bakıldığında Frontal Lob ile Asosiyasyon Alanları'na ilişkin bölgelerin daha çok etkinleştirildiği görülmüştür. Bilişsel Gelişim

Alanı'na ait göstergelerin daha çok üst düzey düşünme, konuşma (anamlı sesler çıkarma, sözcük üretme, cümle kurma), motor kontrol, sosyal ilişkiler, ahlaki değerlerin öğrenilmesi gibi becerilerden sorumlu bölgeleri çalıştırdığı söylenebilir. Bilişsel gelişimin düşünme, sorgulama ve anlama vb. becerilerini (Early Childhood Intervention/ Texas Department of Assistive and Rehabilitative Services, 2013) kapsamı bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak, hafızaya ilişkin gösterge sayısının daha az olduğu da tespit edilen bulgulardan biridir. Hafızaya (anıların bütünleştirilmesi) ilişkin gösterge sayısının az olmasının programın geliştirilmesi gereken yönleri arasında olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, Dil Gelişimi Alanı'na ait göstergelerin daha çok konuşmaya, ifade edilebilir dilin kontrolüne, motor kontrole, sosyal ilişkilere, ahlaki değerlerin öğrenilmesine, görülen nesnelerin adlandırılmasına, mekanda konumun anlandırılmasına ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik beyin kısımlarını çalıştırdığı söylenebilir. MEB (2013b) dili tanımlarken; *“duyguları düşünceleri, tutumları, inançları ve değer yargılarını aktarmak, algılanan ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri soru sorma, emir verme, istekte bulunma gibi işlevler ile ortaya çıkarmak için kullanılan bir araçtır”* (s. 3) ifadesini, dil gelişimini tanımlarken ise *“seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Bireyin doğasında dil ile iletişim kurma, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı vardır.”* (s. 3) ifadesini kullanmaktadır. Bu nedenle, dil gelişimi konuşma becerilerinin geliştirirken sosyal becerilerin gelişmesine ve değer yargılarının öğrenilmesine de katkı sağlamaktadır. Bu açıdan, MEB'in (2013b) dil gelişimi yönelik olarak yaptığı tanımlamaların araştırmadan elde edilen bulguları desteklediği söylenebilir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanı'na ait göstergelerin daha çok sosyal ilişkiler, ahlaki değerler, problem çözme, konuşma (anamlı sesler çıkarma, sözcük üretme, cümle kurma, ifade edilebilir dilin kontrolü) ve motor kontrol gibi işlevlerden sorumlu olan beyin kısımlarına odaklandığı görülmüştür. Ancak, duyma, yazılı ve sözel dilin anlaşılması, anıların bütünleştirilmesi, işitme ve koku duyusunu algılanması, görme duyusuna ilişkin bölgelere ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanının aslında Limbik-Paralimbik Bölgeler ile de etkileşim içinde olması beklenmektedir. Çünkü, Limbik-Paralimbik Bölgeler; duygular ile ilgilidir. Sevgi ve bağlanma davranışları, duygu durum ve zihinsel aktivite bağlantıları, düşünme, ağrı, tat ve koku duyularının değerlendirilmesinin önemli bir bölümü Limbik-Paralimbik Bölgeler'de gerçekleşmektedir (Madi, 2014). Fakat, programda Limbik-Paralimbik Bölgeler'in çok fazla etkinleştirilmediği görülmüştür. Bu bölgeyi çalıştıracak göstergelere Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013a) daha çok yer verilmesinin Sosyal ve Duygusal Gelişimin tüm yönüyle desteklenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Motor Gelişim Alanı'na ait göstergelerin daha çok motor beceriler (hareketin planlanması, kontrolü, düzenlenmesi), konuşma becerileri, duyuların algılanması ve

değerlendirilmesi gibi işlevlerden sorumlu olan beyin kısımlarına odaklandığı tespit edilmiştir. Novkovic, Mittman ve Manahan-Vaughan (2015); duysal ve motor uyarıların normal beyin işlevi için gerekli olan sinirsel bağlantıların optimize edilmesi ve düzenlenmesinde anahtar rol oynadığını ifade etmektedir. Bu nedenle motor gelişim alanındaki göstergelerin etkinleştirdiği beyin bölümleri açısından çocuklara uygun şekilde hazırlandığı söylenebilir. MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda motor gelişim alanına ait göstergeler incelendiğinde, koku ve işitme duyusuna, hafızaya ilişkin işlevlere, duyguların düzenlenmesi ve bağlanma gibi duysal gelişim bakımından önemli olan becerilere odaklanılmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Madi (2014) hareketli etkinliklerin çocuklarda duyguları kontrol etme, kendini ifade etme, paylaşma gibi becerileri desteklediğini ifade etmiştir. Çünkü, hareket içeren etkinlikler Frontal Lob'un arka tarafından başlayarak, Broca Alanı'nı, Frontal Lob'un ön tarafını ve Amigdala'yı etkinleştirmektedir.

Öz Bakım Becerileri Alanı'ndaki göstergelerin daha çok üst düzey düşünme becerilerini ve Broca Alanı'nı çalıştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz bakım becerileri bir gelişim alanı olmasa da çocukların sağlıklı olarak hayatlarına devam etmeleri için gereken becerileri kazanmalarında ve hayata hazırlanmalarında son derece önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, öz bakım becerilerinin kazandırılması için gerekli olan temel yeterliliklerin diğer gelişim alanlarının içerisine yerleştirilerek verilmesinin daha uygun olabileceği düşünülmektedir.

Aydın, Madi, Alpanda, ve Sazcı (2012) tarafından yapılan benzer bir araştırmada MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımların nörogeleimsel açıdan incelenmiştir. Araştırma sonucunda, programın daha çok Prefrontal Lobu (akıl yürütme dikkat vb.) ve Parieto-Oksipito-Temporal (POT) alanı etkinleştirdiği görülmüştür. Psikomotor Gelişim Alanı'nı en çok Birincil Motor Korteks/Frontalin arka bölgesi (hareketin başlatma) ve Serebellumu (denge sistemleri) etkinleştirdiği; Bilişsel Gelişim Alanı'nın en çok Parieto-Oksipito-Temporal (POT) Alan ve Prefrontal Lobu (akıl yürütme dikkat vb.) etkinleştirdiği tespit edilmiştir. Dil Gelişimi Alanı'nda en çok Prefrontal Lobu (akıl yürütme dikkat vb.), Parieto-Oksipito-Temporal Alanı (POT), Broca Alanı (dili sese dönüştürme ve denetleme) ve Wernicke Alanının (dili anlama) etkinleştirildiği görülmüştür. Sosyal ve Duysal Gelişim Alanı'nda ise en çok Prefrontal Lobun (akıl yürütme dikkat vb.) ve Limbik-Paralimbik Bölgelerin etkinleştirildiği saptanmıştır. Öz Bakım Becerileri Alanı'ndaki göstergelerin ise, daha çok Prefrontal Lobu (akıl yürütme dikkat vb.) ve Parieto-Oksipito-Temporal (POT) Alanı etkinleştirdiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle, bu çalışmada MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın daha çok Prefrontal Loba ve Parieto-Oksipito-Temporal (POT) Alana odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut Araştırmadan elde edilen bulgular da MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın benzer şekilde Parieto-Oksipito-Temporal (POT) Alanı'na ve Prefrontal Korteks içinde yer alan Dorsal Lateral Korteks'e odaklandığını göstermiştir. Ayrıca, MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Progra-

mi'nun MEB (2006) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan farklı olarak Broca Alanı'na ve Frontal Bölge Asosiyasyon Alanı'na odaklandığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin büyük bölümünün Broca Alanı, Dorsal Lateral Korteks, Frontal Bölge Asosiyasyon Alanı ve Oksipito-Parieto-Temporal Asosiyasyon Alanına odaklandığı görülmüştür. Beyin temelli öğrenme yaklaşımı temel alındığında, sınıfta çocuklarla uygulanacak etkinliklerin mümkün olduğunca beynin tüm işlevlerine yönelik olarak planlaması gereklidir. Ayrıca, Okul Öncesi Eğitim Alanında görev yapan Öğretmenlerin MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uygulama konusundaki bilgileri ve beyin temelli etkinlikler planlamadaki yeterlilikleri de son derece önemlidir. Polat'ın (2019) Ülkemizdeki 81 ilden toplam 2752 okul öncesi öğretmeninden veri toplayarak gerçekleştirdiği çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin programı uygulamada kendilerini yetkin hissetmedikleri, öğretmenlerin yaklaşık yarısının da aylık plan ve günlük akışları kendilerinin hazırlamadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %41.2'sinin MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik hiçbir hizmet içi eğitime katılmadıkları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulardan biri de araştırmaya katılan 2752 Okul Öncesi Öğretmeninden sadece %1.3'ünün bütünleştirilmiş etkinlikleri planlama ve uygulamada kendilerini yeterli hissettikleri yönündedir. Bütünleştirilmiş etkinliklerle beynimizin tüm alanlarını aktive etmenin mümkün olabileceği düşünüldüğünde, bu sonucun oldukça çarpıcı olduğu söylenebilir. Arslan ve İlkey (2015) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin %38'inin programa ilişkin herhangi bir eğitime katılmadıkları, %38'inin ise eğitime katılmalarına rağmen verilen eğitimi yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin günlük akışta programdan kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Beyin temelli öğrenme açısından programın beyin alanlarına yönelik olmasının yanı sıra öğretmen yeterliliklerinin artırılmasının da oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Erken yıllarda çocukların beyin gelişimi en üst düzeyde gerçekleşmekte ve bu yıllar çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimleri için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Bekman ve Gürlesek, 2005). Çevredeki uyaranlar çocuğun gelişimi açısından oldukça kritiktir (Bonnie, 2009; Kearns, 2017; Rowley ve Williams, 2015; White ve Bulla, 2012). Çünkü, uyarılmayan nöronlardaki sinaps sayısında azalma meydana gelirken, uyarılmış nöronlarda bağlantı sayıları artmaktadır (Nelson, 2002). Bu nedenle, çocuğa beyin her alanını destekleyici deneyimler sunulmalıdır (Farmer-Dougan ve Alferink, 2013). Beynin her bölgesinin farklı sorumlulukları vardır (Gerdes, Durden ve Poppe, 2013) ve her bölge farklı işlevlere sahiptir (Farmer-Dougan ve Alferink, 2013). Bu nedenle, çocuklara bu dönemde verilen eğitimin nitelikli olabilmesi için beyin tüm alanlarını destekleyen bir programın varlığı son derece önemlidir.

Araştırmacılar tarafından aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1- Bir sonraki programın duygular ve içgüdülerin dengelenmesine, stres kontrolüne, kaygı düzenlenmesine, kaç-savaş mekanizmasına, bağlanmaya, anıların bütünleştirilmesine, sosyal ipuçlarını okuma, spontan kalma, empati gibi sosyal becerilere, görsel mekansal problem çözmeye, sesin hareketini analiz etmeye, duyu ve bellek depolanmasına, inhibisyon becerisine, hesap yapma, sağ-sol ayrımı, yüz tanıma, parmak sayma gibi becerilere, işitsel bilgileri algılamaya ve koku duyusunun algılanmasına ilişkin beyin bölümlerini etkinleştirmeye yönelik göstergeleri de içermesi önerilmektedir.

2- Araştırma sonuçlarını dikkate alarak çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek amacıyla, MEB koordinatörlüğünde nörobilim alanında çalışanlar ve eğitimcilerin işbirliği ile beyin temelli öğrenmeye yönelik bir destek programı hazırlanabilir.

3- Tüm öğretmenlere alan uzmanları tarafından beyin, beynin bölümleri ve bu bölümlerin nasıl aktive edileceğine yönelik eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- AKMAN, P. (2018). *İngilizce dersinin beyin temelli öğrenme kuramına göre işlenmesinin akademik başarı ve duygusal zekâ üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çaçğ Üniversitesi, Mersin.
- ANDERSON, O. R. (1997). A neorocognitive perstpective on current learning theory and science instructional strategies, *Science Education*, 81(1), 67-89.
- ARSLAN, S. ve İlkay, N. (2015). Okul öncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-32.
- AYDIN, O., Madi, B., Alpanda, S. ve Sazcı, A. (2012). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 69-93.
- BARRET, P. M., Cooper, M. ve Teoh, A.B. (2014). When time is of the essence: A rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140.
- BAYINDIR, H. (2003). An investigation of students' attitudes towards brain based applications in english composition skills in course: a case study. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi, Ankara.
- BEKMAN, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜ-SİAD.
- BERNIER, A., Carlson, S. M., Deschenes, M. ve Matte-Gagne, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15, 12-24.
- BEST, J. R. ve Miller, P.H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.

- BONNIER, C. (2009). Evaluation of early stimulation programs for enhancing brain development. *ActaPædiatrica*, 97, 853-858.
- BRUER, J. T. (1999). In search of brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 80, 646-657.
- CALL, N. ve Featherstone, S. (2010). *The thinking child* (2. Baskı). Londra: Continuum International Publishing Group.
- CARLSON, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- CARLSON, N. (2010). *Foundations of behavioral neuroscience* (8. Baskı). Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- CHUGANI, H. T. (1998). Critical period of brain development: Studies of cerebral glucose utilization with PET. *Preventive Medicine*, 27, 184-188.
- ÇENGELCİ, T. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- DE MICHAEL, K. (2016). *Sensory processing handbook for early childhood educators*. New York: Bank Street College of Education.
- DUMAN, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- EARLY Childhood Intervention/Texas Department of Assistive and Rehabilitative Services. (2013). Promoting cognitive development. *Texas Child Care Quarterly*, 37 (3).
- EIGSTI, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., Davidson, M. C., Aber, J. L. ve Casey, B. J. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science*, 17(6), 478-484.
- ELIOT, L. (1999). *What's going on in there? How the brain and mind develop in the first five years of life*. New York: Bantam.
- FARMER-DOUGAN, V. ve Alferink, L. A. (2013). Brain development, early childhood, and brain-based education: a critical analysis. Leslie Haley Wasserman ve Debby Zambo (Ed.) *Educating the Young Child 7: Early Childhood and Neuroscience-Links to Development and Learning* içinde (s. 55-76). Springer.
- FUSTER, J. (2002) Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, 373-385.
- GARRETT, P. (2011). *Brain and behavior: An introduction to biological psychology* (3. Baskı). Los Angeles: Sage Publications.
- GASCOYNE, S. (2012). *Treasure baskets and beyond: realizing the potential of sensory-rich Play*. Open University Press.
- GERDES, J., Durden, T. R. ve Poppe, L. M. (2013). *Brain development and learning in the primary years*. G2198. Faculty Publications from CYFS. 77.
- GREENFIELD, S. (2000). İnsan beyni. B. Çekmece (Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- HARTINGER, S. M., Lanata, C. F., Hattendorf, J., Wolf, J., Gil, A. I., Obando, M. O., Noblega, M.,

- Verastegui, H. ve Mausezahl, D. (2016). Impact of a child stimulation intervention on early child development in rural Peru: a cluster randomised trial using a reciprocal control design. *Journal of Epidemiol Community Health*. 1-8.
- KEARNS, K. (2017). *Frameworks for learning & development*. South Melbourne, Victoria: Cengage Learning Australia.
- KOLB, B. ve Whishaw, I. Q. (1990). *Fundamentals of human neuropsychology*. (3. Baskı). New York: Freeman and Company.
- LEDOUX, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster Inc.
- MADİ, B. (2014). Öğrenme beyinde nasıl oluşur? (3. Baskı). Ankara: Efil Yayınevi.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara.
- MISCHEL, W., Shoda, Y. ve Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696.
- NELSON, C. A. (2002). Neural development and life-long plasticity. R.M. Lerner, F. Jacobs, D. Wetlieb (Ed.). *Promoting Positive Child, Adolescent and Family Development: Handbook of Program and Policy Interventions* içinde (s. 45-69). Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- NOVKOVIC, T., Mittman, T. ve Manahan-Vaughan, D. (2015). BDNF contributes to the facilitation of hippocampal synaptic plasticity and learning enabled by environmental enrichment. *Hippocampus*, 25, 1-15.
- OKTAY, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZKAN, B. (2015). *60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- POLAT, Ö. (2019). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin genel durumu: 2019 araştırma raporu*. İstanbul: Test-fen Eğitim Yayınları.
- POOL, C. R. (1997). Maximizing learning: a conversation with rene nummela caine. *Educational Leadership*, 54(6), 11-15.
- ROWLEY, S. ve Williams, J. (2015). Multisensory stimulation and infant development. Research review. Johnson & Johnson Pacific.
- RUSHTON, S. ve Juola-Rushton, A. (2008). Classroom learning environment, brain research and the no child left behind initiative: 6 years later. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 87-92.

- SHORE, R. (1997). *Rethinking the brain: new insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- SHODA, Y., Mischel, W. ve Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic condition. *Developmental Psychology*, 26(6), 978–986.
- SOUSA, A. D. (2000). *How the brain learns*. California: Corwin Press.
- SÖZER Çapan (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- SPRENGER, M. B. (2002). *Becoming a “wiz” at brain-based teaching*. California: Corwin Press.
- SYLWESTER, R. (2000). *A biological brain in a cultural classroom*. California: Zephyr Press.
- SYLWESTER, R. (2007). *The Adolescent Brain: Reaching for Autonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- UNICEF. (2018). *Early childhood development in the UNICEF strategic plan 2018-2021*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-05/Early%20Childhood%20Development%20in%20the%20UNICEF%20Strategic%20Plan%202018-2021.pdf>
- WALKER, S. P., Chang, S. M., Vera-Hernandez, M. ve Grantham-McGregor, S. (2011). Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior. *Pediatrics*, 127(5), 848-857.
- WHITE, A. ve Pulla, V. (2012). Strengthening the capacity for resilience in children. Venkat Pulla, Andrew Shatte ve Shane Warren (Ed.). *Perspectives on Coping and Resilience* içinde (s. 122-153). Author Press.
- WOLFE, P. ve Nevills, P. (2004). *Building the reading brain*. Kaliforniya: Corwin Press.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ GERÇEKLEŞMESİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet TEMEL¹, Murat KANGALGİL²

* Bu çalışma Ahmet Temel'in Yüksek Lisans tezinin bir parçasıdır. Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (CU-BAP) tarafından BED-020 numaralı proje ile desteklenmiştir. Antalya'da 15 – 18 Kasım 2017 tarihinde düzenlenen 15. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, a.temel3858@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9215-6106.

2 Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, murat.kangalgil@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7480-199X.

Geliş Tarihi: 09.12.2019 Kabul Tarihi: 30.01.2020

Öz: Bu çalışmada; oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2016-2017 öğretim yılında görev yapan, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 837 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, ders kazanımlarının soru haline getirilmesi ile oluşturulmuş 5'li likert tipi ölçek kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi ve ANOVA teknikleri kullanılmış, verilerin yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Bulgulara göre; tüm sınıflarda kazanım puanları yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin görev yaptığı il değişkenine göre kazanım puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre, 3. sınıf düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı fark, fiziksel etkinlik kartı kullanımı yönünden 2. ve 3. sınıf düzeylerinde fiziksel etkinlik kartı kullananlar lehine anlamlı fark, çocuk oyunları şenliğine katılma göre 2. sınıf düzeyinde katılım sağlayan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının büyük oranda öğrencilere kazandırılabilirdiği görüşü hâkim olmuştur. Okul spor alanlarının ve ders materyallerinin iyileştirilmesi, derslerin işlenmesinde fiziksel etkinlik kartlarının kullanılması, öğretmenlerin çocuk oyunları şenliğine katılım sağlaması için müsabaka formatındaki oyunları öğrenmesi ve öğrencileriyle uygulaması önerilir.

Anahtar Kelimeler: oyun ve fiziki etkinlikler dersi, kazanımlar, fiziksel etkinlik kartı, çocuk oyunları şenliği

THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT APPLYING THE ACHIEVEMENTS OF TEACHING PROGRAMME OF THE SUBJECT “GAME AND PHYSICAL ACTIVITIES”

Abstract:

The aim of this study was to determine the opinions of primary school teachers regarding to the level of applying the achievements of teaching programme of the subject “Game and Physical Activities”. The sample of the study was composed of 837 primary school teachers selected by stratified sampling method who served in the 2016-2017 academic year. The research data was collected by using 5-point Likert-type scale which was formed by questioning the lesson achievements. In data analysis, descriptive statistics, t-test and ANOVA techniques were used, .05 significance level is taken into account in the interpretation of data. According to the findings; all grades gained higher scores. According to the province variable where teachers work, there was no significant difference in the average of the achievement points. According to gender variable, significant difference in favor of female teachers at 3rd grade level, significant difference in favor of physical activity card in 2nd and 3rd grade levels in terms of physical activity card use, a significant difference was found in favor of the teachers who participated in the 2nd grade level according to the participation in the children's games festival, difference has been detected. As a result of the research; it came to the inference that the acquisitions of game and physical activities course teaching programme can be gained to students in a large extent. It is recommended to learn the games in competition format and apply them to students for the improvement of school sports fields and course materials, using physical activity cards in the processing of lessons, and teachers' participation in the children's games festival.

Keywords: Game and physical activities lesson, achievements, physical activity card, festival of child games

Giriş

Oyun, ilkökul çağındaki çocuk için en tabii öğrenme ortamıdır. Bu öğrenme ortamında çocuk; hareket ihtiyacını karşılar ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını elde eder (Memiş, 2006). Oyun, çocuğun gelişiminin ilk zamanlarında bir zevk iken ilerleyen zamanlarda yapılandırılmış veya yapılandırılacak kurallar çerçevesinde gücünü, zekâsını, yeteneğini, karakterini gösterdiği bir sosyalleşme sürecidir. Çocuk, oyun sa-

yesinde gelişimini sürdürür ve tamamlar (Çelebi, 2007). İlkokul çağındaki çocuklar için oyun ile meşgul olmak en önemli ihtiyaçlar arasındadır. Bu ihtiyacın karşılanması halinde çocukların gelişimleri olumsuz etkilenebilmektedir (Ayan, 2007).

Bir çocuğun çocukluk sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için, eğitim kurumları sorumludur. Eğitim kurumlarının amacı bilim ve teknolojiyi kullanan, değişime açık, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal yönlerden gelişmiş bireyleri yetiştirmektir (Kazu ve Aslan, 2014). Çocuk, hareket yardımıyla kendisinin ve çevresinin farkına varır. Bu nedenle, çocuk için kritik bir süreç olan ve fiziksel etkinlikleri de içerisinde barındıran hareket eğitimine ilkokul çağında başlanmalıdır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının görevi, öğrenme ortamını oluşturmak, öğrencilerin günlük fiziksel aktivitelerini yaşam sürdürmesini ve sağlıklı bir yaşam şeklini kazanmalarını sağlamaktır. Okullarda yürütülen oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile öğrencinin bütüncül gelişiminin sağlanması hedeflenir. Aynı zamanda öğrenciler fiziksel aktiviteler sayesinde bedensel, duygusal, sosyal, zihinsel vb. özelliklerini geliştirme ve bunlara bağlı olarak sağlığını iyileştirme fırsatlarını elde etmektedir. Bu nedenle öğrencilere, ilkokuldan itibaren oyun ve fiziki etkinliklere düzenli katılım sağlama ve bunlara bağlı bilgi birikimini edinme, eğitimin önemli hedeflerinden biridir. Oyun ve fiziki etkinliklere katılım ile özellikle hareket yetkinliği, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının altyapısının oluşturulması beklenir (MEB, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2018 yılında öğretim programlarını güncellemiş, bu doğrultuda ders adları da değişmiştir. Öncesinde oyun ve fiziki etkinlikler (OFE) olarak yürütülen ders, bu yıldan itibaren ders saati ve içeriği aynı olmak koşuluyla Beden eğitimi ve oyun (BEO) dersi olarak yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Öğretim programı kazanımları ders adının değişmesinden etkilenmemiştir (MEB, 2018). OFE dersi ilk üç sınıf düzeyinde haftalık 5 saat, 4. sınıf düzeyinde ise 2 saat olarak planlanmıştır. Söz konusu ders için ders kitabı hazırlanmamış ancak Temel Eğitim Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütülen Uluslararası İlham Projesi kapsamında "Fiziksel Etkinlik Kartları" (FEK) hazırlanarak ilkokul 1-4. sınıflarda kullanılmasının uygun olacağı belirtilmiştir (MEB, 2012). Aynı zamanda öğrencilere oyunlarla liderlik, kurallara uyma, paylaşma, zamanı verimli kullanma, zihinsel ve bedensel yetiler kazandırmak amacıyla yarışma formatında çocuk oyunları şenliği düzenlenmektedir. Bu amaçlar aynı zamanda oyun ve fiziki etkinlikler dersinin kazanımlarıdır. Çocuk oyunları şenliği, il millî eğitim müdürlükleri koordinesinde yürütülür. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi için öğretmenlerin oyunları öğrenmesi ve tüm okulların etkin şekilde katılımı önemlidir. Temel eğitimin 2. sınıf düzeyinden başlayarak 9. sınıfa kadar bu şenlikler düzenlenmektedir. Öğretmenlerin çocuk oyunları şenliğine katılımı yasal olarak bir zorunluluğa bağlanmamıştır. Birden fazla şubesi bulunan sınıf düzeyleri için okul içi müsabakaları düzenlenir ve kazanan sınıflar okulu temsil hakkı elde eder. Bundan dolayı ilçe ve il müsabakalarına tüm sınıf öğretmenleri katılım sağlamamaktadır. Çocuk oyunları şenliği kapsamında öğrencilerin sınıf düzeyi dikkate alınarak kaleli yakan top, mendil

kapmaca, sek sek, tombik, yağ satarım bal satarım vb. oyunlar oynatılmaktadır. Şenlikler ikinci ders döneminde uygulanmaya başlayıp 23 Nisan tarihinden önce bitirilir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ilçe programlarında, şenliklerde başarı gösteren okul takımı öğrencilerine ödülleri takdim edilir (MEB, 2015). OFE dersinin iki amacı vardır: Birincisi öğrenciyi bir üst eğitim kademesine hazırlamak, ikinci amacı ise öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Bu amaçlara kazanımlar yolu ile ulaşılmaya çalışılır. Kazanımlar ise öğrencilere oyunlar yoluyla verilmektedir. Programlar 2018 yılından önce güncellenmemiş haliyle OFE dersinde 1. sınıfında 26, 2. sınıfında 29, 3. sınıfında 30 ve 4. sınıfında 23 olmak üzere toplamda 108 kazanım bulunmaktaydı. Güncellenen haliyle BEO dersinin 1. sınıfında 24, 2. sınıfında 28, 3. sınıfında 29, 4. sınıfında 25 toplamda ise 106 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2018). Bu ders sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Sınıf öğretmenleri haftalık 5 saatlik dersi verimli ve amaca dönük yürütebilmesi için bilgi, beceri ve iş ahlakına sahip olmalıdır (Topkaya, 2013, 2).

Bazı araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı, dersi verimli ve etkin şekilde işleyemediği, ders materyali ve spor tesisi yetersizliği, öğretme yöntemleri konusunda eksikliklerinden dolayı ders amaçlarına ulaşmada zorlandıkları görülmüştür (Çöker, 1991; Şirin ve Bozkurt, 2005; Yıldız, 2010). Kangalgil ve Dönmez'in (2003) çalışmasında sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ders amaçlarına ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Özcan ve Mirzeoğlu'nun (2014) beden eğitimi öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada beden eğitimi ders amaçlarına ulaşılamadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara benzer olarak beden eğitimi öğretim programlarında, öğrencilere bedensel etkinliğin hayatının bir parçası olmasını sağlayacak becerileri kazandıramadığından ders amaçlarına ulaşılmadığı tespit edilmiştir (Palivec, 2005). Pangrazi (2003) beden eğitimi programının tüm öğrencilerin yeteneği doğrultusunda başarılı olması için uygun olması gerektiğini ve öğrenmenin ön planda olması gerektiğini savunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çocuklara etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için, onların gelişim düzeylerine uygun öğretim programlarını uygulamalıdır (Yıldız, 2010). Öğrencilere, fırsat verilip uygulamalar yaptırıldığında motor becerileri geliştirebilir dolayısıyla öğretim programları kazanım amaçlarına ulaşılabilir (Sevimay-Özer ve Özer, 2004). McKenzie ve diğerlerinin (1997) araştırmasında bir grup sınıf öğretmenine beden eğitimi dersi ile ilgili eğitim verilmiş, eğitim neticesinde sağlıkla ilişkili öğretim programı kazanımlarının durumu iyileşmiştir. Buradan hareketle araştırma; sınıf öğretmenlerinin OFE dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların bütüncül gelişimlerine katkı sağlamak için uygulamada iyi ve kötü çıkan ders kazanımları sonuçlarının değerlendirilmesi önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlar. Araştırmada incelenecek olay, kişi veya nesnelere kendi doğal ortamında olduğu şekliyle açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2017, 109).

Çalışma Grubu

Araştırma, Konya, Karaman, Kayseri, Sivas ve Niğde'yi kapsayan 5 ilde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında Konya'da 9425, Karaman'da 1033, Kayseri'de 5484, Sivas'da 2444 ve Niğde'de 1657 sınıf öğretmeni toplamda 20043 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>). Araştırmada, evreni oluşturan 20043 kişiden %5 yanılma düzeyinde ve %3 sapma miktarında örnekleme en az 639 öğretmen (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, 50) alınmalıdır. Örnekleme girecek bireyler tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Buna göre; Konya'dan 295, Karaman'dan 35, Kayseri'den 174, Sivas'dan 79 ve Niğde'den 56 sınıf öğretmenin örnekleme alınması hesaplanmıştır. Veri toplama aşaması tamamlandığında Konya'dan 361, Karaman'dan 76, Kayseri'den 218, Sivas'dan 106, Niğde'den 76 olmak üzere toplamda 837 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özelliklerine ait bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Tablosu

| Değişken | Alt Kategoriler | 1. sınıf | | | 2. sınıf | | | 3. sınıf | | | 4. sınıf | | |
|------------------------|-----------------|----------|------|-----|----------|------|-----|----------|------|-----|----------|------|-----|
| | | f | % | Top | f | % | Top | f | % | Top | f | % | Top |
| Cinsiyet | Erkek | 112 | 53,8 | 208 | 93 | 45,4 | 205 | 119 | 54,8 | 217 | 108 | 52,2 | 207 |
| | Kadın | 96 | 46,2 | | 112 | 54,6 | | 98 | 45,2 | | 99 | 47,8 | |
| Görev yeri | Konya | 94 | 45,2 | 208 | 93 | 45,4 | 205 | 89 | 41,0 | 217 | 85 | 41,1 | 207 |
| | Karaman | 18 | 8,7 | | 20 | 9,8 | | 17 | 7,8 | | 21 | 10,1 | |
| | Kayseri | 52 | 25,0 | | 51 | 24,9 | | 58 | 26,7 | | 57 | 27,5 | |
| | Sivas | 25 | 12,0 | | 23 | 11,2 | | 30 | 13,8 | | 28 | 13,5 | |
| | Niğde | 19 | 9,1 | | 18 | 8,8 | | 23 | 10,6 | | 16 | 7,7 | |
| FEK kullanımı | Evet | 86 | 41,3 | 208 | 84 | 41,0 | 205 | 86 | 39,6 | 217 | 78 | 37,7 | 207 |
| | Hayır | 122 | 58,7 | | 121 | 59,0 | | 131 | 60,4 | | 129 | 62,3 | |
| Çocuk oyunları şenliği | Evet | 52 | 25,0 | 208 | 56 | 27,3 | 205 | 69 | 31,8 | 217 | 75 | 36,2 | 207 |
| | Hayır | 156 | 75,0 | | 149 | 72,7 | | 148 | 68,2 | | 132 | 63,8 | |

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında toplandığından ders adı oyun ve fiziki etkinlikler (OFE) dersi idi. Bu doğrultuda OFE dersi öğretim programında yer alan kazanımların sorulara dönüştürmesi ile oluşturulmuş ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının I. bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgilerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu”, II. bölümde ise ilkököl (1-4) OFE dersi birinci sınıf için 26, ikinci sınıf için 29, üçüncü sınıf için 30, dördüncü sınıf için 23 soruluk öğretim programı kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar şu an da “Beden Eğitimi ve Oyun” dersinin (BEO) kazanımlarıdır (MEB, 2018). Her sınıf düzeyinin kazanımları birbirinden farklı olduğundan araştırmada 4 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarının güvenilirliğini test etmek için ön çalışma yapılmış, buna göre her sınıf düzeyinden en az 30 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir (Tavşancıl, 2018, 20). Artan sıralamaya göre 40, 45, 40, 36 toplamda 161 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiş bu sayı ulaşılması gereken örneklem grubunun yaklaşık %25,19’unu oluşturmaktadır. Elde edilen ön çalışma bulgularına göre, ölçeğin güvenilirlik analizi Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayıları; 1. sınıf .92, 2. sınıf .93, 3. sınıf .94 ve 4. sınıf için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeklerde yer alan kazanımların soru şekline dönüştürülmesi sonucunda oluşturulan 5’li likert tipi ölçek; Kesinlikle kazandırılmaz (1), Kazandırılmaz (2), Kazandırılmayabilir (3), Kazandırılır (4) ve Kesinlikle Kazandırılır (5) şeklinde ifadelerle derecelendirilmiştir. Öğretmenler, gönüllülük esasına göre öğretim yaptığı sınıf düzeyinin ölçeğini doldurmuş, dolayısıyla sınıf öğretmenleri tek bir ölçekten sorumlu olmuştur. Her sınıf düzeyi için kazanımlar tek tek sorulmuş ortalaması alınarak değerlendirmeye alınmıştır. Birinci sınıf kazanımları için alınacak en düşük puan 26, en yüksek puan 130’dur. İkinci sınıf kazanımları için alınacak en düşük puan 29, en yüksek puan 145’dir. Üçüncü sınıf kazanımları için alınacak en düşük puan 30, en yüksek puan 150’dir. Dördüncü sınıf kazanımları için alınacak en düşük puan 23, en yüksek puan 115’dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (02.03.2017 tarih ve 60263016-050.06 sayılı) etik raporu; Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünden (YEĞİTEK) (31.03.2017 tarih ve 81576613/605.01/4411108 sayılı) veri toplanması için yazılı izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı, seçilen illere ve bağlı bulunan ilçelerdeki ilköküllere giderek dağıt topla yöntemiyle verileri toplamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS (Ver: 22.0) istatistik programına yüklenerek öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. 100’den fazla örneklem grubu için Kolmogorof- Simirnov değerleri dikkate alınarak normal dağılım incelenmiş, netice olarak verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell,

2015, 80). Bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Varyans Analizi (ANOVA) ve TUKEY testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Veriler, aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma, frekans ve yüzdeler şeklinde ifade edilerek yanılma düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Tablo 2: Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi

| Sınıf Öğretmenlerin öğretim yaptığı sınıf düzeyi | n | \bar{x} | Ss | Toplam puan | Ss |
|--|-----|-----------|------|-------------|--------|
| 1.sınıf | 208 | 4,07 | ,380 | 106,00 | 9,895 |
| 2.sınıf | 205 | 4,06 | ,383 | 117,89 | 11,134 |
| 3.sınıf | 217 | 4,09 | ,507 | 122,99 | 15,228 |
| 4.sınıf | 207 | 3,99 | ,429 | 91,86 | 9,877 |

Tablo 2 incelediğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim yaptığı sınıf düzeyine göre dağılımları, kazanımların ortalama puanları, toplam puanları ve standart sapmaları görünmektedir. Kazanımlar için en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. Araştırma sonucunda sınıf düzeylerinde ortalamaların 5'e yakın olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sorgulanan farklı sınıflara ait 108 kazanımın öğrencilere kazandırılması konusunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Kazanımları Gerçekleşme Düzeyinin Karşılaştırılması

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Ss | t | p |
|---|----------|-----|-----------|-------|--------|--------|
| İlkokul 1. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Erkek | 112 | 4,03 | 0,388 | -1,659 | 0,099 |
| | Kadın | 96 | 4,12 | 0,368 | | |
| İlkokul 2. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Erkek | 93 | 4,06 | 0,410 | -0,094 | 0,925 |
| | Kadın | 112 | 4,06 | 0,362 | | |
| İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Erkek | 119 | 4,03 | 0,596 | -2,220 | 0,028* |
| | Kadın | 98 | 4,17 | 0,359 | | |
| İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Erkek | 108 | 3,96 | 0,468 | -1,006 | 0,316 |
| | Kadın | 99 | 4,02 | 0,382 | | |

*(p<0,05)

Cinsiyete göre ders kazanımlarını gerçekleştirme durumları incelendiğinde; (1, 2, 4) sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). 3. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ise anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu fark, kadın öğretmenler lehinedir.

Tablo 4: Görev Yapılan İle Göre Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Kazanımları Gerçekleşme Düzeyinin Karşılaştırılması

| | İller | n | \bar{x} | Ss | f | p |
|--|---------|-----|-----------|-------|-------|-------|
| İlkokul 1. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Konya | 94 | 4,03 | 0,407 | 0,578 | 0,679 |
| | Karaman | 18 | 4,09 | 0,314 | | |
| | Kayseri | 52 | 4,09 | 0,363 | | |
| | Sivas | 25 | 4,11 | 0,340 | | |
| | Niğde | 19 | 4,16 | 0,408 | | |
| | Toplam | 208 | 4,07 | 0,380 | | |
| İlkokul 2. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Konya | 93 | 4,05 | 0,411 | 1,562 | 0,186 |
| | Karaman | 20 | 4,10 | 0,422 | | |
| | Kayseri | 51 | 4,02 | 0,377 | | |
| | Sivas | 23 | 4,03 | 0,246 | | |
| | Niğde | 18 | 4,26 | 0,321 | | |
| | Toplam | 205 | 4,06 | 0,383 | | |
| İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Konya | 89 | 4,12 | 0,494 | 0,596 | 0,666 |
| | Karaman | 17 | 3,92 | 0,675 | | |
| | Kayseri | 58 | 4,12 | 0,508 | | |
| | Sivas | 30 | 4,08 | 0,396 | | |
| | Niğde | 23 | 4,08 | 0,559 | | |
| | Toplam | 217 | 4,09 | 0,507 | | |
| İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Konya | 85 | 3,92 | 0,480 | 1,106 | 0,355 |
| | Karaman | 21 | 3,97 | 0,335 | | |
| | Kayseri | 57 | 4,06 | 0,426 | | |
| | Sivas | 28 | 4,04 | 0,406 | | |
| | Niğde | 16 | 4,05 | 0,248 | | |
| | Toplam | 207 | 3,99 | 0,429 | | |

*($p<0,05$)

Araştırma grubunu oluşturan (1-4) sınıf öğretmenlerinin görev yerine göre görüşlerine bakıldığında, oyun ve fiziki etkinlikler (OFE) dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5: Fiziksel Etkinlik Kartı (FEK) Kullanımına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Kazanımları Gerçekleşme Düzeyinin Karşılaştırılması

| | FEK | n | \bar{x} | Ss | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|-----|-----------|-------|-------|--------|---|------|----|------|-------|-------|--------|-------|-----|------|-------|---|------|----|------|-------|-------|--------|-------|-----|------|-------|---|------|----|------|-------|-------|-------|-------|
| İlkokul 1. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 86 | 4,12 | 0,357 | 1,435 | 0,153 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 122 | 4,04 | 0,394 | | | İlkokul 2. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 84 | 4,14 | 0,373 | 2,381 | 0,018* | Hayır | 121 | 4,01 | 0,383 | İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 86 | 4,19 | 0,507 | 2,158 | 0,032* | Hayır | 131 | 4,03 | 0,500 | İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 78 | 4,05 | 0,427 | 1,494 | 0,137 | Hayır |
| İlkokul 2. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 84 | 4,14 | 0,373 | 2,381 | 0,018* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 121 | 4,01 | 0,383 | | | İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 86 | 4,19 | 0,507 | 2,158 | 0,032* | Hayır | 131 | 4,03 | 0,500 | İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 78 | 4,05 | 0,427 | 1,494 | 0,137 | Hayır | 129 | 3,95 | 0,428 | | | | | | | | |
| İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 86 | 4,19 | 0,507 | 2,158 | 0,032* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 131 | 4,03 | 0,500 | | | İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 78 | 4,05 | 0,427 | 1,494 | 0,137 | Hayır | 129 | 3,95 | 0,428 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 78 | 4,05 | 0,427 | 1,494 | 0,137 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 129 | 3,95 | 0,428 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

*(p<0,05)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin FEK kullanımına göre, OFE dersi kazanımlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; (1, 4) sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken (p>0,05), 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (p<0,05). Bu fark, FEK kullanan sınıf öğretmenleri lehinedir.

Tablo 6: Çocuk Oyunları Şenliğine Katılıma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Kazanımları Gerçekleşme Düzeyinin Karşılaştırılması

| | Çocuk oyunları Şenliği | n | \bar{x} | Ss | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------|-----|-----------|-------|--------|--------|---|------|----|------|-------|--------|--------|-------|-----|------|-------|---|------|----|------|-------|--------|-------|-------|-----|------|-------|---|------|----|------|-------|--------|-------|-------|
| İlkokul 1. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 52 | 4,12 | 0,395 | 1,016 | 0,311 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 156 | 4,06 | 0,375 | | | İlkokul 2. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 56 | 4,17 | 0,411 | 2,506 | 0,013* | Hayır | 149 | 4,02 | 0,366 | İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 69 | 4,13 | 0,575 | 0,752 | 0,453 | Hayır | 148 | 4,08 | 0,473 | İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 75 | 3,98 | 0,516 | -0,212 | 0,832 | Hayır |
| İlkokul 2. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 56 | 4,17 | 0,411 | 2,506 | 0,013* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 149 | 4,02 | 0,366 | | | İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 69 | 4,13 | 0,575 | 0,752 | 0,453 | Hayır | 148 | 4,08 | 0,473 | İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 75 | 3,98 | 0,516 | -0,212 | 0,832 | Hayır | 132 | 3,99 | 0,372 | | | | | | | | |
| İlkokul 3. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 69 | 4,13 | 0,575 | 0,752 | 0,453 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 148 | 4,08 | 0,473 | | | İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 75 | 3,98 | 0,516 | -0,212 | 0,832 | Hayır | 132 | 3,99 | 0,372 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İlkokul 4. Sınıf OFE Dersi Öğretim Programı Kazanımları | Evet | 75 | 3,98 | 0,516 | -0,212 | 0,832 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 132 | 3,99 | 0,372 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

*(p<0,05)

Çocuk oyunları şenliğine katılımına göre, OFE dersi kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; (1, 3, 4) sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark bulunmazken ($p>0,05$), 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde katılım sağlayanlar lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenleri “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” dersi kazanımlarıyla ilgili genel itibariyle olumlu görüşe sahiptirler. Ancak sınıflar bazında incelediğinde bazı kazanımlar için olumsuz görüşler de yer almıştır. Olumsuz görüşler genel olarak fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite kazanımları üzerine yoğunlaşmıştır.

Hürmeriç (2003) öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin, ders içeriklerinin ve öğretmen davranışları ile ilgili yaptığı araştırmasında, öğretmenler fiziksel uygunluk için bilgi verme ve bunu özendirici davranışlarda bulunmamışlardır. Barnett ve diğerleri (2002), 3. ve 4. sınıf düzeyinde kırsal kesimde yaşayan Avustralyalı çocukların aktivite düzeylerini araştırmak için 18 ilkokulda toplam 231 beden eğitimi dersini gözlemlemişlerdir. Netice itibariyle öğrencilerin orta-şiddet fiziksel aktivitede geçirdikleri süre ders saatinin %36,7’sini oluşturmuş ve bu düzey istenenin altındadır. Verstraete ve diğerleri (2006) 2 yıl süresince ilkokul beden eğitimi derslerinde uygulanan sağlıklı ilgili fiziksel etkinlik uygulamasını SOFIT yöntemiyle incelemişlerdir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri düşme eğilimi göstermektedir. Fiziksel aktivite deney grubunda da düşme gerçekleşmiş olup miktarı ise daha azdır. Bir diğer çalışmada Dudley ve diğerleri (2012), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde fiziksel etkinlik seviyeleri, ders muhtevası ve öğretmen davranışlarını belirlemek için 6 okuldan 81 beden eğitimi dersini 6 ay boyunca SOFIT sistematik gözlem yöntemi ile incelemişlerdir. Sonuç olarak, beden eğitimi derslerinde %56,9 oranında orta düzeyden şiddetli düzeye kadar aktif olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin ise sadece %31’i öğrencileri fiziksel etkinliklere özendirdiği görülmüştür. Demirci ve Demirci’nin (2014) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğu, fiziksel uygunluk ile ilgili aktivitelerde engelli öğrencilerin “geliştirilmesi” gerektiğini savunmuşlardır. Literatür incelendiğinde fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite açısından olumsuz sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar ders kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi konusundaki olumsuzluklar sebebiyle çalışma bulgularını desteklemektedir.

Dalaman’ın (2010) çalışmasında birinci ve ikinci kademede yer alan beden eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme durumlarını incelemiştir. İlkokul (1 - 4) düzeyinde artan sınıflamaya göre (%93,8 - %97 - %87,5 - %91) kazanımların öğrencilere aktarılabildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yıldız’ın (2019) araştırmasında beden eğitimi dersi kazanımlarının büyük oranda öğrencilere kazandırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Bozkurt’un (2017) çalışmasında oyun ve fiziki etkinlikler (OFE) dersi 4. sınıf kazanımlarının öğrencilerin kuvvet ve esneklik özelliklerini geliştirdiği görülmüştür. Çivril Kara ve diğerlerinin (2017) çalışmasında sınıf öğretmenleri, OFE dersinin öğ-

rencilerde fiziksel becerileri geliştirdiği, dayanışma ve işbirliği kavramlarının öğrenilmesine katkı sağladığını düşünmektedirler. Dağdelen ve Kösterelioğlu'nun (2015) çalışmasına katılan sınıf öğretmenleri, OFE dersine hazırlanırken yıllık plân, oyun oynuyorum derleme kitapçığı ve fiziksel etkinlik kartları gibi dersi yürütmeyi yapılandırıcı çizelgelerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Altun'un (2016) araştırmasında yer alan sınıf öğretmenleri ise, OFE dersi yeni öğretim programı hazırlanırken temel alınan hedeflerin kısmen kazandırıldığı görüşündedirler. Bazı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; ders kitabının olmayışı, etkinliklerin içeriği, okulun spor alanları yetersizliği, öğrencilerin dersi önemsiz görmesi, ders saati yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmesi gibi konulardan dolayı ders amaçlarına ulaşmakta zorlanmışlardır (Can ve Çava, 2018; Çivril Kara vd., 2017; Mamak, 2012; Özkan Navdar, 2017). Araştırma sonuçları incelendiğinde; tüm sınıf düzeylerinde kazanımların uygulanabilirlik düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara rastlanılması; öğretmen yeterlikleri, öğrenci ve veli tutumu, spor alanları ve ders materyalleri gibi değişkenlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Çalışmamızda yer alan sınıf öğretmenlerinin, ciddi anlamda olumsuzluklarla karşılaşmadığı düşünüldüğünden ders kazanımlarını gerçekleştirilebildikleri, dolayısıyla ders amaçlarına ulaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin ders kazanımlarının gerçekleşme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; (1, 2, 4) sınıf düzeylerinde anlamlı fark bulunmazken ($p>0,05$), 3. sınıf düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Şirin ve Bozkurt'un (2005) çalışmasında, cinsiyete göre beden eğitimi öğretim teknikleri ve uygulama düzeyleri konusunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Pehlivan ve diğerleri (2005) sınıf öğretmenleri aracılığıyla yürütülen beden eğitimi dersi programının uygulanabilirliğine yönelik araştırmalarında, cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Bu durum çalışma bulgularımızı desteklememektedir. Dalaman (2010) beden eğitimi ders kazanımlarıyla ilgili yapmış olduğu çalışmasında 1.sınıf öğretmenleri "Atatürk ve Ulusal Bayramlar" alt öğrenme alanındaki kazanımlar, 3. sınıf öğretmenleri "Hareket Bilgi ve Becerileri" ve "Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam" öğrenme alanları ile 4. sınıf öğretmenleri "Spor organizasyonları ve olimpiyat oyunları" alt öğrenme alanında kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Alanyazında cinsiyete göre, erkek veya kadın öğretmen lehine değişiklik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Arslan'ın (2008) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre "Okul Sağlık İndeksi- Beden Eğitimi Ölçeği" sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dalaman'ın (2010) beden eğitimi ders kazanımları ile ilgili araştırmasında, 2. sınıf da derse giren öğretmenlerin cinsiyete göre görüşlerinde farklılık bulunmamaktadır. Kılıç (2014), çalışmasında cinsiyete göre beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinde, beden eğitimi dersi kazanımlarına ilişkin fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mamak (2012), beden eğitimi dersinin amaçlarına ulaşma konusunda cinsiyete göre öğretmenlerin görüşlerinde farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ceylan ve Dalaman'ın (2017) araştırmasında 2. sınıf öğretmenlerinin OFE

dersi kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre farklılık bulunamamıştır. Fark çıkmayan sonuçlar (1, 2, 4) sınıf düzeyindeki çalışma bulgularımızı desteklemektedir. Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarına bakıldığında, başlangıçta erkek öğretmenlerin sonuçları daha iyi durumdadır (Şirin ve Bozkurt, 2005; Pehlivan vd.,2005). Günümüze yaklaştıkça kadın öğretmenler, kazanımları gerçekleştirme konusunda erkek öğretmenler gibi başarılı olmuşlardır (Arslan, 2008; Ceylan ve Dalaman, 2017; Dalaman, 2010; Kılıç, 2014; Mamak, 2012;). Hatta erkek öğretmenlerden daha iyi duruma gelmişlerdir (Dalaman, 2010). Bu sonuçlardan hareketle kadın sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spora eğiliminin arttığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görev yerine göre, oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımları gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri incelediğinde; (1 – 4) tüm sınıflar için anlamlı görüş farklılığı yoktur ($p>0,05$). Dalaman'ın (2010) çalışmasına katılan (2, 4.) sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi kazanımları gerçekleştirmelerine ilişkin görüşlerinde görev yapılan yer bakımından farklılık görülmemiştir. Ceylan ve Dalaman (2017) araştırmalarında 2. sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yere göre OFE dersi kazanımlarının gerçekleşme durumunda anlamlı farklılığa rastlamamışlardır. Aynı şekilde Mamak (2012) araştırmasında, görev yapılan yere göre ders amaçlarının gerçekleştirilmesi konusunda farklılığa rastlamamıştır. Bu sonuçlar çalışma bulgularımızı desteklemektedir. Görev yapılan yere göre, kazanımların gerçekleştirilmesi konusunda değişkenlik gösteren bulgularda vardır. Dalaman'ın (2010) araştırmasında; Meram ilçesinde görev yapan 1. sınıf öğretmenlerinin “Hareket Bilgi ve Becerileri”, 3. sınıf öğretmenlerinin “Etkin Katılım ve Sağlıklı Yaşam” öğrenme alanına ait kazanımların gerçekleştirilme durumu Karatay ve Selçuklu ilçelerinde görev yapanlara göre daha olumludur. Alan yazında farklı sonuçlar olması bu konu üzerine odaklanılması sonucunu da doğurmuştur. Ders kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için, uygun spor ortamı, ders materyallerinin varlığı ve çevrenin spora bakış açısı önem kazanmaktadır. Okulun sosyal ve fiziki şartları iyileştiğinde, aynı doğrultuda kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi de etkileneceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Fiziksel etkinlik kartları (FEK) kullanımına göre (1, 4) sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmazken ($p>0,05$), 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin puanları arasında FEK kullananlar lehine anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). Genel itibariyle tüm sınıf düzeylerinde FEK ile ders işleyen öğretmenlerin kazanım puanları yüksektir. Bununla bağlantılı olarak Demircioğlu (2003), çalışma yapıkları ile yürütülen derslerin ve kavram öğretiminin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre daha başarılı olduğunu savunmaktadır. Buna benzer başka bir çalışmada, Bakaç (2011) bilginin kalıcı olması noktasında çalışma yapıkları geleneksel yöntemlere göre daha başarılı sonuçlar vermiştir. FEK'e esin kaynağı olan ilk uygulama 1994 yılında İngiltere'de “Young and Sport Trust” isimli kurumda ilkökul öğretmenleri aracılığıyla oluşturulmuştur. Bu uygulamada öğretmenler ‘TOPs Cards’ isimli kartları beden eğitimi derslerinde kullanmışlardır (Esen, 2016). Bu bağlamda

Hunt (1998) çalışmasında TOPs Kartlarının öğrenciler için uygun olduğunu, etkin katılımı sağladığını, dersin daha eğlenceli hale getirilmesiyle beraber verilen görevlerin daha fazla amaca hizmet ettiğini belirtmiştir (Hunt, 1998, akt: Esen, 2016). Lawrence (2003) TOPs Oyun ve TOPs Spor programları ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin beden eğitimine karşı daha olumlu yaklaşım sergilemeleri ve beden eğitimi derslerine katılım seviyelerinin arttığını belirtmiştir (Harris, Cale ve Musson, 2007; akt: Usluoğlu, 2014). Beden eğitimi dersinde kullanılması için geliştirilen FEK, İrez'in (2012) araştırmasında kullanılmış ve sonuç olarak; FEK grubunda yer alan öğrencilerin "ayakta durma" sürelerinin kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Bir diğer çalışmada Usluoğlu (2014) beden eğitimi ve spor dersinde FEK kartları ile dersi yürütenin faydalı olduğu saptamıştır. Bu faydalar incelendiğinde, öğrenciler için yaş düzeyine uygun olduğu, kartlarla ders işlemenin dersi eğlenceli hale getirdiği sonuç olarak da hareket becerisini artırdığı görülmüştür. Özkan (2014) "hafif derecede zihinsel engelli çocuklar" üzerine FEK programı temel alınarak uygulanan program sonucunda, fiziksel etkinliklerin motor beceri, sosyalleşme ve yaşam kalitesini yükselttiği görülmüştür. Celayir'in (2015) araştırmasında yer alan sınıf öğretmenleri, FEK kullanımının ders işlemeyi kolaylaştırdığı ve dersin işlevselliğini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. FEK ile ilgili Atlı'nın (2017) çalışmasında, öğretim yapan öğrenci grubu FEK ile ders işlerken etkinlikleri daha iyi öğrendiklerini, kartlardaki etkinlikleri öğretmenin kolay olduğunu, ders işlemekten hoşlandıklarını ve kartlardaki oyunları anlaşılır bulduklarını, ders işlerken zorlanmadıklarını ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun tekrar kartları kullanarak ders işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğreten öğrenciler, kartlardaki etkinliklerin katılımı artırıcı ve eğitici olduğunu da belirtmişlerdir. Bu doğrultuda alanyazında adı geçen çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir. Esen (2016) beden eğitimi ve spor dersinde FEK kullanımı ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, FEK kullanılan sınıfların akademik öğrenme zamanı için daha fazla zaman harcadığını belirlemiştir. Atlı (2017) çalışmasında FEK'in derse katılımı artırdığını, kolay uygulandığını, ancak derste çok fazla uygulandıklarında ise öğrenen öğrenciler için sıkıcı gelebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu iki sonuç ise FEK ile ilgili olumsuz bazı görüşlerin de olduğunu ortaya koymuştur. FEK kartlarının amaca uygun kullanımı için, kartlar hakkında bilgi sahibi olup kazanımlar için doğru kartı seçmek bilgi ve tecrübe gerektirmektedir. Bu durum oluşmadığında doğal olarak akademik öğrenme zamanı uzayabilmektedir. Aynı etkinlikler sürekli tekrarlandığında öğrencilerin sıkılabileceği de göz önünde bulundurularak aynı kazanım için farklı FEK kartı uygulamaları yapılmalıdır.

Çocuk oyunları şenliğine katılımına göre (1, 3, 4) sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı fark bulunmazken ($p>0,05$), 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde katılım sağlayanlar lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Demirci ve diğerlerinin (2006) araştırmasında sınıf öğretmenleri, oyunla eğitimin elzem olduğunu, çocukların akademik başarısını artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, çocuğu daha iyi tanıma fırsatı verdiğini söylemişlerdir. Gülay (2008) tarafından yapılan çalışmada, oyunlarla

ders işleyen öğrenci grubunun tutumları diğerlerine göre oldukça iyidir. Öğrenciler oyunlarla yürütülen beden eğitimi ve spor dersini daha çekici ve eğlenceli bulmuşlardır. Öğretmenler ise motivasyon artırıcı, fiziksel ve ruhsal açıdan daha faydalı, sosyalleştirici, grup halinde hareket etmeyi sağlayıcı, katılımı artırıcı, materyalin zengin kullanımını sağlayıcı ve mekân farkındalığını artırdığını gözlemlemişlerdir. Howie ve diğerlerinin (2010) 6 - 11 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışma incelediğinde, spor aktivitelerine ya da diğer okul kulüplerine katılan öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Girmen'in (2012) araştırmasında, İlköğretim programlarında öğrencilere kazandırılması düşünülen "karar verme, problem çözme, eğlenme, liderlik, öz yönetim, dil-iletişim, işbirliği yapma ve takım olma becerileri" geleneksel çocuk oyunları ile kazandırılabilirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tepeköylü (2012) çalışmasında, sporla ilgili oyunlara katılan öğrencilerin diğer öğrencilere göre iletişim becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Celayir (2015) oyun ve fiziki etkinlikler (OFE) dersi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, geleneksel çocuk oyunlarının ders içeriğinde yer almasının çocuklar açısından önemini vurgulamıştır. Aydınlı (2016) çalışmasında, beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının etkili bir şekilde verilmesi için çocuk oyunlarından yararlanmış ve etkili sonuçlar elde etmiştir. Budak (2016) geleneksel çocuk oyunları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, bu oyunların ritim duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt (2017) çalışmasında, çocuk oyunları ile değerler eğitiminin ilişkisini araştırmış ve sonuç olarak; oyunlar, değerler ile harmanlandığında çocukların değerleri öğrenebileceği ve öğrenilenlerin daha kalıcı olabileceğini görmüştür. Tüm bu sonuçlar çalışma bulgularını desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde, çocuk oyunlarının gelişim ve öğrenmeye büyük katkıları olduğu, bu katkıların da OFE dersi kazanımları ile örtüştüğü görülmektedir. Çocuk oyunlarının uygulamada kullanımının artırılması, istendik sonuçlar elde edilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda; oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının büyük oranda öğrencilere kazandırılabilirdiği görüşü hâkim olmuştur. Okul spor alanlarının ve ders materyallerinin iyileştirilmesi, derslerin işlenmesinde fiziksel etkinlik kartlarının kullanılması, öğretmenlerin çocuk oyunları şenliğine katılım sağlaması için müsabaka formatındaki oyunları öğrenmesi ve öğrencileriyle uygulaması önerilir.

Kaynakça

- ALTUN, M. (2016). İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Yeni Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Anasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327 – 347
- ARSLAN, Y. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Birinci Kademe Beden Eğitimi Ders Programlarına ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- ATLI, K. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Fiziksel Etkinlik Kartları Uygulamaları ile Yürütülen Akran Öğretimi Modeline İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- AYAN, S. (2007). *İlköğretim I. ve II. Kademedede Beden Eğitimi Dersinin Amaçlarına Göre Uygulanma Durumunun İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- AYDINLI, İ. (2016). *Çocuk Oyunlarının Beden Eğitimi ve Spor Müfredatındaki Yeri ve Öneminin Araştırılması*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- BAKAÇ, E. (2011). *Çalışma Yapraklarının Erişi ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne.
- BARNETT L.M., Van Beurden, E., Zask A. Brooks I.K. & Dietrich U.C. (2002) How Active Are Rural Children in Australian Physical Education. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 5 (3): 253 – 265.
- BOZKURT, E. (2017). *Çocuk Oyunları ile Değerler Eğitimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BUDAK, M. (2016). *Geleneksel Çocuk Oyunlarının Oryantasyon ve Ritim Yeteneği Üzerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- CAN, S., & Çava, G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokulda Uygulanan Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 261-273. Doi: 10.24315/trkefd.318132
- CELAYİR, İ. (2015). *İlkokul Programı Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin İşlevselliğinin ve Geleneksel Çocuk Oyunlarının Uygulanabilirliğine Göre İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Elazığ.
- CEYLAN, G., Dalaman, O. (2017). *İlkokul II. Sınıf Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 235-254
- ÇELEBİ, D. B. (2007). *Türkiye ve Azerbaycan'daki Çocuk Oyunları ve Oyuncaklarının Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- ÇİVRİL KARA, R., Küçük Kılıç, S., Öncü, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/31879/350394>
- ÇÖKER, N. (1991). *Ankara İlkokullarında Beden Eğitimi Dersleri Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara
- DAĞDELEN, O., Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 97-128.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşmesine İlişkin...

- DALAMAN, O. (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- DEMİRCİ, N., Demirci, N. & Toptaşdemirci, P. (2006). İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerine Göre Oyunla Eğitimin Çocuğun Gelişimine Ait Görüşlerinin İncelenmesi, 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5 Kasım, Muğla, 626-628.
- DEMİRCİ, N., Demirci, P. T. (2014). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Elde Ettikleri Kazanımların İncelenmesi. İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 25 – 34
- DEMİRCİOĞLU, G. (2003). *Lise II Asitler ve Bazlar Ünitesi ile ilgili Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- DUDLEY D.A., Okely A.D., Cotton W.G., Pearson P. & Caputi. P. (2012). Physical Activity Levels and Movement Skill Instruction in Secondary School Physical Education. *Journal of Science and Medicine in Sport*.15 (3): 231–23
- ESEN, E. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullanılan Fiziksel Etkinlik Kartlarının Akademik Öğrenme Zamanına Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- GİRMEN, P. (2012). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü. *Millî Folklor*, 24(95).
- GÜLAY, O. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Beden Eğitimi Dersinde, İşbirlikli Oyunların Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- HOWIE, L.D., Lukacs, S.L., Pastor, P.N., Reuben, C.A. & Mendola, P. (2010). Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood . *Journal of School Health*, 80(3):119-125.
- <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. (erişim tarihi: 16.05.2016)
- HÜRMERİÇ, I. (2003). *İlköğretim Beden Eğitimi Öğrencilerin Sağlıkla İlgili Fiziksel Aktivite Seviyelerinin, Ders İçeriğinin ve Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- İREZ, S. G. (2012). *Fiziksel Etkinlik Kartları Uygulamasının İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerindeki Fiziksel Aktivite Düzeyleri, Ders İçerikleri ve Öğretmen Davranışları Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KANGALGİL, M., & Dönmez, B. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri (Sivas Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 159 ISSN 1302-5600

- KARASAR, N. (2017). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi* (32. basım). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KAZU, H., Aslan, S. (2014). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1) s. 49 – 63
- KILIÇ, M. (2014). İlkokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programının Sınıf öğretmenleri ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi: Şahinbey/Gaziantep Örneği. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- LAWRENCE, J. (2003). The Impact and Use of the TOPs Programme in one Local Education Authority. *British Journal of Teaching Physical Education*. 34, 44-48
- MAMAK, H. (2012). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyini Etkileyen Faktörler. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 109-115.
- MCKENZIE, T. L., Sallis, J. F., Kolody, B., & Faucette, F. N. (1997). Long-term Effects of a Physical Education Curriculum and Staff Development Program: Spark. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 280-291.
- MEB (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı*. TTKB, Ankara.
- MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Geleneksel Çocuk Oyunları Şenliği Protokolü*, Ankara. <http://okulsportal.gsb.gov.tr/PortalAdmin/Uploads/OkulSportal/Documents/5.%20OYUNLAR/2017-2018/GELENEKSEL%20%C3%87OCUK%20OYUNLARI%20%C5%9EENL%C4%B0%C4%9E%C4%B0%20PROTOKOL%20%C3%9C.pdf> (erişim tarihi: 07.08.2019)
- MEB. (2018). *Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEMİŞ, D. A. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi ve Eğitimdeki Önemi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, 14-16 Ankara.
- ÖZCAN, G., & Mirzeoğlu, A. D. (2014). Beden Eğitimi Öğretim Programına İlişkin Öğrenci, Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121.
- ÖZKAN NAVDAR, A. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretim Süreciyle İlgili Görüşleri (Rize İli Örneği)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize.
- ÖZKAN, Z. (2014). *Hafif Derecede Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Etkinliklerinin Motor, Sosyal Beceriler ve Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- PALIVEC, D. K. (2005). *The Work of Award-Winning Elementary Physical Education Teachers: A Multiple Case Study*. Unpublished Ph.D. Thesis. Minnesota University.
- PANGRAZI, R. P. (2003). Physical Education K-12. *Quest*, 55(2), 105-117.
- PEHLİVAN, Z., Dönmez, B., & Yaşat, H. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 51.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşmesine İlişkin...

- SEVİMAY-ÖZER, D., & Özer, M. K. (2004). Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ŞİRİN, E. F., & Bozkurt, İ. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi ile İlgili Tutum ve Uygulamaları. 4. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 10-11.
- TABACHNICK, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (6. basım)*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TAVŞANCIL, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi (6. basım)*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TEPEKÖYLÜ, Ö. (2012). *Ders Dışı Etkinlik Olarak Uygulanan Sporla İlgili Oyunların Ortaöğretim Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algularına Etkisi*. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Manisa.
- TOPKAYA, İ. (2013). *İlkokullarda (1 - 4. sınıf) "Oyun ve Fiziki Etkinlikler" Dersi Öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- USLUOĞLU, Z. (2014). *Fiziksel Etkinlik Kartlarına İlişkin Görüşler ve Kartların Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- VERSTRAETE, S. J., Cardon, G. M., De Clercq, D. L. and De Bourdeaudhuij, I. M. (2006). Increasing Children's Physical Activity Levels During Recess Periods in Elementary Schools: The Effects of Providing Game Equipment. *European Journal of Public Health*, 16 (4), 415-419.
- YAZICIOĞLU, Y., Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- YILDIZ, Ö. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Problemler*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- YILDIZ, Ö., & Güven, Ö. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinden Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- YILDIZ, R. (2019). İlköğretim İkinci Kademe Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Kazanımlarının Gerçekleşmesine İlişkin Görüşleri (İç Anadolu Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.
- YILMAZ, M., Bozkurt, S. (2017). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin İlkokul Öğrencilerinin Motorik Özelliklerinin Gelişimine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 43-50. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Musbd/Issue/33947/375759>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA (2018) YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Alperen TURAN¹, Sanem TABAK²

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Çatalpınar Şehit Salim Güneş İlkokulu, Ordu, turanalperen@outlook.com, ORCID: 0000-0002-6578-7663.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ordu, sanemuca@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8905-4042.

Geliş Tarihi: 14.12.2019 Kabul Tarihi: 30.09.2020

Öz: Eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılan çalışmaların başarıya ulaşması, programın uygulayıcısı öğretmenlerin değişimi anlamasına, yenilikleri uygulamalarına ve değişimi özümsemelerine bağlıdır. Bu öğretim programlarının sınıf öğretmenleri tarafından ne ölçüde benimsendiği, nasıl algılandığı ve doğru biçimde uygulanıp uygulanmadığına dair yapılan çalışmalar önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 171 ilkokul 4.sınıf öğretmeni; nitel boyutunu ise, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenler öğretim programının öğelerinde teoride herhangi bir sorun olmadığını, fakat uygulamada birçok sorunla karşılaştığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, öğretmen görüşleri, ilkokul matematik dersi öğretim programı.

PRIMARY TEACHERS' VIEWS ON THE 4th GRADE MATHEMATICS CURRICULUM (2018): A MIXED-METHOD STUDY

Abstract:

The success of the studies aimed at increasing the quality of education depends on the teachers' understanding of the change, applying the innovations and assimilating the change. For this reason, it is significantly seen that the studies carried out on the extent to which the curriculum is adopted, perceived and applied correctly by the primary teachers. Accordingly, in this study, the opinions of the primary teachers about the acquisition, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions of primary school the 4th grade mathematics curriculum applied in 2018-2019 academic year were consulted. Exploratory sequential pattern of mixed methods was used in the research. The study group of the quantitative dimension of the study is composed of 171 primary school 4th grade teachers determined by simple random sampling method and the qualitative dimension is composed of 13 primary teachers determined by criterion sampling method. When the results of the research are evaluated, it is seen that primary teachers' opinions about the learning outcomes, content, learning-teaching process, measurement and evaluation dimension of primary school 4th grade mathematics curriculum are positive. In the interviews with the primary teachers, the teachers stated that there was no problem in theory in the elements of the curriculum, but many problems were encountered in practice.

Keywords: Curriculum evaluation, teacher opinions, primary school mathematics curriculum.

Giriş

20. yüzyıldan itibaren bilginin yapısı ve fonksiyonlarındaki ilerleme ve yenilikler, bireylerin bilgiye ulaşma yollarında değişimler meydana getirmiştir. Bireylerin çağa uyum sağlaması, teknolojik değişimleri takip edebilmesi ve bu noktada bireyle toplumun bir bütün halinde kalkınmaya destek vermesi, içinde bulunduğumuz yüzyılın önemli bir özelliği olarak görülmektedir. Bireylerin çağın gerektirdiği bu özelliklerle birlikte içinde buldukları topluma uyum sağlamalarında eğitim önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin niteliğinin çağın gerekleri doğrultusunda artırılmasında ve bireyden beklenen yeterliliklerin kazanılmasında çağın özelliklerini dikkate alan nitelikli eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması hayati bir role sahiptir.

Eğitim programları, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin geçirmiş oldukları okul içi ve dışı planlı etkinlikleri kapsayan yaşantılardır (Demirel, 2009). Planlanan etkinliklerin hayata uyarlanması ise iyi örgütlenmiş bir eğitim programı ve öğrenme-öğretme süreci ile mümkün olmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008). Eğitim-öğretim sürecinin etkili olması sağlam bir planlama, öğretim süreci ve değerlendirmeye mümkün olmaktadır. Bu nedenle, ülkemizde ve dünyada daha kaliteli bir eğitim için eğitim programlarını daha verimli hale getirmek amacıyla birçok çalışma yapılmaktadır (Varış, 1996). Türkiye’de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1983, 1990, 1998, 2004, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 2005 yılından itibaren yapılan program geliştirme çalışmalarında 21. yüzyılın getirdiği problem çözme, yaratıcılık, araştırma ve sorgulama, yenilikçilik ve hayat boyu öğrenme gibi pek çok yeterlilik temele alınarak öğrenen merkezli bir anlayışla program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de bu yıldan itibaren yapılan program geliştirme çalışmalarının temelinde ilkokuldan itibaren bireylerin yaşam becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2009). Bu temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında matematik önemli bir konu alanı olarak görülmektedir (Öksüz, 2015). Bireylerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri pek çok problemi çözmelerinde (Yenilmez ve Duman, 2008); bireylerin öğrendikleri bilgileri yeni bilgi üretmek için kullanmalarında, akıl yürütmelerinde, eleştirel düşüncülerinde, bağımsız düşüncülerinde matematik önemli bir yere sahiptir (Çakır ve Kılınç, 2016; Orbeyi ve Güven, 2008; Öksüz, 2015).

Matematik sembollerle ifade edilen, bireylerin hayatına yön veren, bilme ihtiyacından ortaya çıkan, düşünme ve doğruyu arama uğraşı içinde olan bir bilimdir (Altun, 2005; Baykul, 2005). Bir bilim dalı olarak matematik, bireyin doğru ve kurallı düşünme yeteneğini geliştirmeyi amaçlar. Matematik, “yapı ve bağlantılardan oluşan; bu yapı ve onlara ilişkin bağıntıların oluşturduğu ardışık soyutlamalar ve genelleme süreçlerini içeren soyut bir kavram” olarak tanımlanmaktadır (Üzel ve Şimşek, 2012). Soyut kavramların kazanılma ve öğrenilme süreci, öğrencileri dersin zor olduğunu düşünmeye sevk edebilmektedir (Sarier, 2007). Bu sebepten dolayı matematik öğretimini kolaylaştırmak, öğrenci açısından anlaşılabilirliğini artırmak, ilgi ve ihtiyaçlara karşılık verebilmesini sağlamak amacıyla son yıllarda dünyada ve Türkiye’de matematik öğretim programlarının önemi artmıştır.

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta matematik kavramları ve kavramlar arası ilişkiler somut tecrübelerle; dördüncü sınıfta ise matematik konuları basit soyutlamaları gerçekleştirebilecek biçimde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tüm süreçte öğrencinin etkin katılımının sağlanması hedeflenmektedir. Matematiksel kavram ve ilişkiler öğrencilerin ön bilgileri üzerinde inşa edilmelidir. Bireysel farklılıkların dikkate alınması, etkinliklerin farklılıklara cevap verecek şekilde dizayn edilmesi sürecin en önemli parçalarındandır. Bu dönemde öğretilecek matematik konularının, öğrencinin yakın çevresindeki nesnelere somutlaştırılması, onların deneyimlerine dayandırılma-

sı değerlidir. Böylece matematiğin, korkulan, uzak durulan ve zor olarak anılan bir ders olmaktan çıkarılabileceği düşünülmektedir (Çetin, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığının matematik dersine yönelik hedeflerinden biri öğrencilere bilimsel düşünme becerisi edindirmek ve hayata uygulanabilirliğini sağlamaktır. Matematik, eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin etkili olarak kazandırılabilmesi bir konu alanı olarak belirtilmektedir. Matematik dersinde bazı davranış ve becerilerin öğrenciler tarafından kazandırılması için öğretim programlarının etkili olarak geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir (Orbeyi, 2007).

Eğitim programlarının yeterliliğini değerlendirmek ve programdaki aksayan noktaların neler olduğunu, bu aksaklıkların nelerden kaynaklandığını tespit etmek ve düzeltme çalışmalarının yapılması için program değerlendirme faaliyetleri yürütülmektedir (Erden, 1998). 2018 matematik dersi öğretim programının, önceki programlardan farklı olarak kazanımlar ve açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde “*değerler, beceriler ve yetkinlikler bağlamında bütünsel bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe sahip üstbilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, kalıcı öğrenmeleri sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleşmiş*” bir öğretim programı yapısı oluşturulmuştur (MEB, 2018). Dolayısıyla 2018 programıyla yapılan bu değişiklikler sonucunda geliştirilen öğretim programlarının eksikliklerinin giderilmesi ve öğretim programının işlevsel hale getirilmesi açısından yapılan araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

İlkokul resmi öğrenmenin başladığı, matematik tutumlarının gelişmeye başladığı ve matematik dersinin temellerinin atıldığı dönemdir. İlkokul matematik dersi öğretim programı sarmal bir yapıya sahip olup 1. sınıftan başlayarak giderek yoğunlaşmaktadır. Programın kazanımlar ve konu içeriği olarak en yoğun olduğu dönem ise 4.sınıftır. Ayrıca 4.sınıf ortaokula geçiş dönemidir. Dolayısıyla ilkokul 4.sınıf matematik programında yer alan kazanımları edinmiş bir öğrenci ortaokula hazır olarak geçiş yapacaktır. Bu nedenlerle ilkokulda matematik öğretiminin etkili hale getirilmesi açısından İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının, programın uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

2018 yılında öğretim programlarında yapılan değişimlerin başarılı olması, öğretmenlerin bu değişimleri anlayarak, benimsemesi ve uygulaması ile mümkündür (Çakır ve Kılınç, 2016). Programların başarılı şekilde uygulanmasında ve karşılaşılan güçlüklerin çözümünde öğretmenlerin program hakkındaki bilgi ve tutumlarının etkisi vardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Bu bilgi göz önüne alındığında bu çalışmanın program geliştirme sürecine önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca 2018 yılında güncellenen matematik dersi öğretim programındaki değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ortaya konulmasını amaçlayan araştırmalar yapılmasının hem uygulanmakta olan programlarda karşılaşılan sorunların belirlenmesi hem de programın işlevsel hale getirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan ve 2005 yılından itibaren uygulanan matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların (Akça, 2007; Artut ve Bal, 2007; Bal, 2008; Batdal, 2006; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Korkmaz, 2006; Orbeyi ve Güven, 2008; Şahan, 2007; Toptaş, 2006; Yılmaz, 2006), 2009 yılında yapılan güncellemeler doğrultusunda yine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların (Çetin, 2010; Duru ve Korkmaz, 2010; Uludağ, 2012; Yıldırım, 2009) ve 2015 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte güncellenen matematik dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmaların (Çakır ve Kılınç, 2016; Kılınç, 2018; Yalçın, 2017) yer aldığı görülmektedir.

2018 matematik dersi öğretim programında, önceki programlardan farklı olarak programa eklenen değerler, beceriler ve yetkinlikler ile bu özellikler çerçevesinde diğer disiplinlerle ve günlük hayatla bütünleşmiş bir öğretim programı yapısı oluşturulmuştur (MEB, 2018). Dolayısıyla yapılan bu değişiklikler sonucunda, geliştirilen öğretim programlarının eksikliklerinin giderilmesi ve öğretim programının işlevsel hale getirilmesi açısından yapılan araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin programın uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının (MEB, 2018) kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik görüşleri alınmış ve öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen nicel bul-

gular doğrultusunda hazırlanan görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanarak elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenmiştir. Tüm bu süreçler doğrultusunda bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2011) açıklayıcı sıralı deseni, araştırma sorularına öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlayan ve bu araştırma sonuçlarının takip edilerek nitel verilerin toplanması ile devam eden bir süreç olarak açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen Ordu ilinde devlet okullarında görev yapan 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunda yer alan ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.5'i (N= 64) kadın ve % 62.5'inin (N= 107) erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %72.5'i (N= 124) eğitim fakültesi, %14.6'sı (N= 25) eğitim enstitüsü, %4.1'i (N= 7) fen edebiyat fakültesi ve %2.4'ü (N= 15) diğer alanlar mezunudur. Öğretmenlerin %3.5'i (N= 6) 0-5 yıl, %9.9'u (N= 17) 6-10 yıl, % 12.3'ü (N= 21) 11-15 yıl, % 15.3'ü (N= 26) 16-20 yıl ve %59'u (N= 101) 21 yıl ve üzeri görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel boyutta yer alan sınıf öğretmenleri belirlenirken araştırmanın nicel boyutuna katılmış olmaları ve 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda özellikle 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin seçilmesinin en temel sebebi, 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğrenen merkezli öğretim programlarını uygulamış olmalarıdır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan sınıf öğretmenlerinin 2'si kadın, 11'i erkek olup, mesleki kıdemleri 12 ile 25 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü) yönelik bilgilerin alınması için "*Kişisel Bilgi Formu*" ve ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için Öksüz (2015) tarafından geliştirilen "*İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği- İMPDÖ*" kullanılmıştır. Ölçek kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırma için güvenilirlik analizleri yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme sü-

reçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken eğitim programının dört ögesini kapsamı ve araştırmannın nicel boyutunda ölçme aracı olarak kullanılan ölçğe öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır. Form oluşturulduktan sonra sınıf öğretmenliği ve program geliştirme alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Gerekli düzeltmelerin yapıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi amacıyla araştırmannın katılımcıları arasında yer almayan iki sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmeler doğrultusunda görüşme formu üzerinde düzenlemeler yapılmış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve tüm ses kayıtları bilgisayar ortamında MS Word programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin analizi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdikleri yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikleri yapılmıştır. Bu verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında aşağıdaki dereceler temele alınmış ve sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan her maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları yorumlanırken, "Hiç Katılmıyorum" için 1.00- 1.79; "Katılmıyorum" için 1.80- 2.59; "Kararsızım" için 2.60 - 3.39; "Katılıyorum" için 3.40 - 4.19 ve "Tamamen Katılıyorum" için 4.20 - 5.00 değer aralıkları dikkate alınmıştır.

Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen analiz aşamaları temele alınmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve tüm ses kayıtları Microsoft Word programında ayrıntılı olarak transkript edilmiştir. Sonrasında veriler eğitim programı öğeleri olan "kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme" temaları altında kodlanmıştır. Verilerle ilgili kodlamalar yapıldıktan sonra, kodlar ve temalar düzenlenmiş; bulgular tanımlanmıştır.

Araştırmannın nitel kısmında geçerliğin sağlanması amacıyla, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları ayrıntılı olarak raporlanmış ve sınıf öğretmenlerinin görüşmelerdeki ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Nitel araştırmada verilerin ayrıntılı olarak raporlanması, sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ve verilerden alıntılar yapılması geçerliği sağlamak açısından önemli olarak görülmektedir (Creswell, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanılması ve katılımcı teyidinin alınması geçerliği artırmak için önemli ölçütler arasında görülmektedir. Bu araştırmada da, nitel çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış; sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sırasında ve sonrasında katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı ve sınıf öğretmenliği alanından uzman bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Uzmanların yapmış oldukları kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$) aracılığıyla güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ile programla ilgili genel görüşleri incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan kazanımlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öncelikle İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Programın kazanım boyutuna ilişkin görüşler

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | \bar{X} | Ss |
|--|---|---------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-------------|------|
| İlköğretim matematik programındaki kazanımlar; | | | | | | | | |
| Öğrencinin bilişsel (anlama, kavrama, örnek verme vb.) gelişimini desteklemektedir. | f | 1 | 13 | 9 | 129 | 18 | 4.11 | 3.14 |
| | % | 0.6 | 7.6 | 5.3 | 75.4 | 10.5 | | |
| Öğrencinin duyuşsal (matematik dersine ilgi, matematiğe yönelik tutum, kendine güven duyma vb.) gelişimini desteklemektedir. | f | 1 | 15 | 23 | 116 | 16 | 3.76 | .76 |
| | % | 0.6 | 8.8 | 1.5 | 67.8 | 9.4 | | |
| Öğrencinin psikomotor (grafik çizme, araç-gereç kullanma vb.) gelişimini desteklemektedir. | f | 1 | 20 | 18 | 110 | 22 | 3.77 | .84 |
| | % | 0.6 | 11.7 | 10.5 | 64.3 | 12.9 | | |
| Öğrencinin düşünme becerisi (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.) gelişimini desteklemektedir. | f | 1 | 19 | 32 | 99 | 19 | 3.73 | 1.05 |
| | % | 0.6 | 11.1 | 18.7 | 57.9 | 11.1 | | |
| Öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlar niteliktedir. | f | - | 21 | 34 | 99 | 17 | 3.65 | .82 |
| | % | - | 12.3 | 19.9 | 57.9 | 9.9 | | |
| Öğrenilen öğrenme alanını diğer matematik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmeyi sağlar niteliktedir. | f | - | 12 | 38 | 101 | 20 | 3.75 | .75 |
| | % | - | 7 | 22.2 | 59.1 | 11.7 | | |
| Öğrencinin matematik ile diğer dersler arasında ilişki kurmasını sağlar niteliktedir. | f | - | 16 | 35 | 103 | 17 | 3.70 | .77 |
| | % | - | 9.4 | 20.5 | 60.2 | 9.9 | | |
| Hiyerarşik (bilme, kavrama, uygulama vb.) niteliktedir. | f | - | 18 | 30 | 101 | 22 | 3.74 | .81 |
| | % | - | 10.5 | 17.5 | 59.1 | 12.9 | | |
| Gelişim ve değişime (sürekliliğe) açık niteliktedir. | f | 1 | 18 | 39 | 94 | 19 | 3.65 | .83 |
| | % | 0.6 | 10.5 | 22.8 | 55 | 11.1 | | |
| Öğrencinin ön bilgisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. | f | - | 20 | 41 | 79 | 31 | 3.70 | .89 |
| | % | - | 11.7 | 24 | 46.2 | 18.1 | | |
| Öğrencinin gelecekteki genel sınavlarda başarılı olabilmesi için yeterlidir. | f | 8 | 54 | 55 | 41 | 13 | 2.98 | 1.02 |
| | % | 4.7 | 31.6 | 32.2 | 24 | 7.6 | | |
| Öğrencinin matematik ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir. | f | 3 | 34 | 37 | 84 | 13 | 3.40 | .94 |
| | % | 1.8 | 19.9 | 21.6 | 49.1 | 7.6 | | |
| Öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek niteliktedir. | f | 1 | 50 | 51 | 55 | 14 | 2.18 | .96 |
| | % | 0.6 | 29.2 | 29.8 | 32.2 | 8.2 | | |
| Uygulamada gerçekleştirilebilir nitelik taşımaktadır. | f | 1 | 21 | 31 | 104 | 14 | 3.63 | .82 |
| | % | 0.6 | 12.3 | 18.1 | 60.8 | 8.2 | | |
| Öğrenciden ne beklediğini açık olarak ifade eder niteliktedir. | f | 2 | 26 | 36 | 89 | 18 | 3.55 | .91 |
| | % | 1.2 | 15.2 | 21.1 | 52 | 10.5 | | |
| Açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir. | f | 1 | 20 | 30 | 102 | 18 | 3.67 | .83 |
| | % | 0.6 | 11.7 | 17.5 | 59.6 | 10.5 | | |
| Kendi içinde tutarlıdır. | f | - | 8 | 34 | 114 | 15 | 3.79 | .65 |
| | % | - | 4.7 | 19.9 | 66.7 | 8.8 | | |
| Farklı etkinlikleri uygulamaya yön verir niteliktedir. | f | 4 | 28 | 41 | 87 | 11 | 3.42 | .91 |
| | % | 2.3 | 16.4 | 24 | 50.9 | 6.4 | | |
| Önerilen süre içerisinde kavratılabilecek niteliktedir. | f | 10 | 43 | 34 | 65 | 19 | 3.23 | 1.12 |
| | % | 5.8 | 25.1 | 19.9 | 38 | 11.1 | | |
| Ölçülebilir niteliktedir. | f | 1 | 16 | 18 | 113 | 23 | 3.82 | .79 |
| | % | 0.6 | 9.4 | 10.5 | 66.1 | 13.5 | | |
| Ara disiplin kazanımları matematikteki uygun kazanımlarla ilişkilendirilmiş niteliktedir. | f | - | 9 | 38 | 114 | 10 | 3.73 | .64 |
| | % | - | 5.3 | 22.2 | 66.7 | 5.8 | | |
| TOPLAM | | | | | | | 3.62 | |

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.62$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.11$) ile “Öğrencinin bilişsel (anlama, kavrama, örnek verme vb.) gelişimini desteklemektedir” maddesinde; en düşük ortalama ile ($\bar{X} = 2.18$) “Öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek niteliktedir” maddesinde olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 kodlu öğretmenlerin programda yer alan kazanımların, öğrencilerin özellikle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesine olanak sağladığını ve öğrenci düzeyine uygun ve ölçülebilir özellikte olduğunu ifade etmişlerdir. Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 kodlu öğretmenler ise; kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm özelliklerini geliştirilebilecek nitelikte hazırlanmış olsa da ders saati ve materyal yetersizliği nedeniyle öğrencilerin bütünsel gelişiminin tam olarak desteklenmediğini vurgulamaktadır. Ö5 ve Ö11 kodlu öğretmenler ise, öğretim programında verilen kazanımların çok fazla sayıda olduğunu, bir konu için daha az ve uygulanabilir kazanımlar olması gerektiğini ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Öğretmen merkezli olan önceki programlardan dolayı, biz matematik korkusu ile büyüdüğüm ve hep başarısız olduk şimdi son yıllarda en sevdiğim konulardan bir tanesi öğrenci matematiği seviyor. Çocuk Türkçe yerine matematik yapmak istiyor. Bunun sebebi de programın seviyeye uygun olması öğrenci merkezli olması dolayısıyla öğretmenin de çocuğa matematiği sevdirmesi ile oluyor.” Ö2

“... Ders saati arttırılması lazım, yani 5 saat değil de tabii 6 saat olması lazım bir saati sadece tamamen bu konulara ayrılması lazım. Çocuğun psikomotor gelişimi, işte çocuğun kağıt üzerinde çocuğun öğrendiği bilgiyi teorikte öğrendiğini pratiğe geçebilmesi için gerekli.” Ö3

“Kazanımlar bana sorarsanız daha basit kazanımlar ele alınmalı yani bir konu ile ilgili 10 kazanım yerine 3 kazanım alınmalı onun üzerinde yoğunlaşmalı yani onlar üzerinde. Çok kazanım almanın verimli olduğunu düşünmüyorum. Az olmalı ama uygulanabilir olmalı; kazanım sayıları azaltılmalı.” Ö5

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programı kazanımlarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görüldüğüde, sınıf öğretmenlerinden bazılarının matematik dersine ayrılan zamanın ve öğretim materyallerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin tüm özelliklerinin geliştirilmesine olanak sağlanmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazıları öğretim programındaki kazanım sayısının fazla olmasını eleştirmiş ve öğretim programının sadeleştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Bu doğrultuda resmi programda yer alan kazanımların öğrencilerin tüm özelliklerini geliştirebilecek nitelikte hazırlanmasına rağmen, programın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin birtakım aksaklıklarla karşılaştıkları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkök 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan içeriğe yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Programın içerik boyutuna ilişkin görüşler

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | \bar{X} | Ss |
|---|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|-------------|------|
| İlköğretim matematik programında; | | | | | | | | |
| Öğrenme alanları kazanımlarla ilişki sağlamamaktadır.* | f | 6 | 54 | 37 | 64 | 10 | 3.22 | 1.96 |
| | % | 3.5 | 31.6 | 21.6 | 37.4 | 5.9 | | |
| Öğrenme alanları sistematik ve iyi örgütlenmiştir. | f | 1 | 26 | 36 | 96 | 12 | 3.83 | 4.02 |
| | % | 0.6 | 15.2 | 21.1 | 56.1 | 7.1 | | |
| Öğrenme alanları öğrencinin düzeyine uygun değildir.* | f | 6 | 37 | 30 | 90 | 8 | 3.33 | .98 |
| | % | 3.5 | 21.6 | 17.5 | 52.6 | 4.7 | | |
| Kitaplar öğrenme alanlarını yansıtır niteliktedir. | f | 4 | 36 | 42 | 84 | 5 | 3.29 | .91 |
| | % | 2.3 | 21.1 | 24.6 | 49.1 | 2.9 | | |
| Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlamamaktadır.* | f | 2 | 68 | 31 | 66 | 4 | 3.01 | .96 |
| | % | 1.2 | 39.8 | 18.1 | 38.6 | 2.3 | | |
| Öğrenilen öğrenme alanını diğer matematik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmeyi sağlamamaktadır.* | f | 2 | 49 | 38 | 76 | 6 | 3.20 | .93 |
| | % | 1.2 | 28.7 | 22.2 | 44.4 | 3.5 | | |
| Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile diğer dersler arasında ilişki kurmasını sağlamamaktadır.* | f | 4 | 43 | 31 | 87 | 6 | 3.28 | .95 |
| | % | 2.3 | 25.1 | 18.1 | 50.9 | 3.5 | | |
| TOPLAM | | | | | | | 3.30 | |

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkök 4.sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde ($\bar{X} = 3.30$) olduğu görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkök 4.sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.83$) ile “Öğrenme alanları sistematik ve iyi örgütlenmiştir.” maddesinde; en düşük ortalama ile ($\bar{X} = 3.01$) “Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlamamaktadır.” maddesinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise, Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 kodlu öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür. Öğretmenler içerikte verilen öğrenme alanları-

nın kazanımlarla ilişkili olduğunu, öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu ve günlük yaşamla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle Ö2 ve Ö3 kodlu öğretmenin “Ölçme” öğrenme alanında yer alan “Tartma ve Sıvıları Ölçme” konusuna yönelik içeriğin ve ders materyallerinin genişletilmesini önerdiği, bu konunun daha ezbere ve alıştırmaya yönelik olarak sunulduğunu ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca Ö3, Ö5, Ö8, Ö11 kodlu öğretmenler ise “Veri İşleme” öğrenme alanına yönelik olarak konunun soyut bir konu olduğunu ve öğrencilerin grafik okuma konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler öğretim programında “Sayılar ve İşlemler” ile “Geometri” öğrenme alanına ait daha fazla kazanım olduğunu ve dolayısıyla zaman ayrıldığını, fakat “Ölçme” ve “Veri İşleme” öğrenme alanındaki kazanımların sayısı olarak az ve ayrılan zamanın da bu nedenle az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra Ö6 kodlu öğretmen, sınıflar bazında öğretim programının sadeleştirilmesi gerektiğini, kazanım sayılarının öğrencilerin düzeylerine göre azaltılması gerektiğini ifade etmektedir.

“Tartma konusu sıvı konusu ondan sonra ölçme konusu uzunluk ölçme konusu ve bunların kazanımlarının ve içeriklerinin biraz daha artırılması lazım” Ö2

“Veri hazırlama sunma bu ortaokula aktarabilecek bir konu bu müfredattan tamamen çıkartılmalı ya da çok basit düzeyde öğrencilere verilmesi gerekiyor. İlkokul düzeyinde tablo yorumlama tamamen gereksiz bir konu” Ö11

“Program öğrenci düzeylerine uygun. Sadece bazı konulara erken başlıyoruz. Biz çarpma işlemi öğretimine çok erken başlıyoruz, mesela Avrupa ülkelerin de onlar daha ilerde öğretiyorlar. Biz 2. sınıfta öğretmeye başlarken onlar 4. sınıfta başlıyorlar.” Ö6

Öğretmenler içeriğin sunumunda ders kitaplarını eleştirmekte ve ders kitaplarının yeterli olmadığını, etkinlik yerine daha çok alıştırmalara yer verildiğini (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13), kitaplarda günlük yaşamla ilişkilendirmenin yetersiz olduğunu (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10), ders kitaplarının teknoloji ve diğer özelliklerle değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayacak düzeyde olmadığını (Ö3), ders kitaplarındaki bazı örneklerin Türkiye’nin her bölgesinde yer alan öğrencilerin tamamına hitap edecek nitelikte olmadığını (Ö3, Ö6), öğretim programının sarmal yapısı düşünüldüğünde, bu durumun ders kitaplarında olmadığını ve her konunun birbirinden bağımsız olarak verildiğini (Ö11) ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları yerine kendi edindikleri farklı kaynaklara öğretimde yer verdikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Kitaplarımızda hala kitaplarımızda ki örnekleri tam olarak çocuğun düzeyinde değil hala değil yani bir de çocuğun böyle gelişen araç gereçlere gelişen dünyalar kitaplarımız böyle gelişen çocuğun ihtiyaçlarını çocuğun hayatındaki örnekler değişiyor bizim hayatımızda çocuğun araç gereçleri ile günümüzdeki çocuğun araç gereçleri arasında aynı olmayacaktır. Fakat daha iyi olduğunu düşünüyorum” Ö3

“Uygulamada da elimize daha çok materyal verilmesi lazım, kaynak kitaplarımız da daha çok etkinlik olması lazım, bunu biz başka bir yerden niye arayalım ki..” Ö6

“Kazanımlar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini destekler nitelikte ancak öğrenciye sene başında verilen bir kazanımı aldığıında bunun sene sonunda fazla etkisi olmadığını görüyoruz. Bu nedenle müfredatın ilk kazanımların diğer kazanımlarla örtüştürülerek birinci dönem kazanımlarıyla ikinci dönem kazanımlarının birbiriyle etkileşim halinde kitaplara yansıtılması söz konusu olursa bu öğrencilerin özelliklerini daha fazla destekler” Ö11

“Etkinlikler ders kitabında yapılmış örnekler yapılmış. Öğrenciyle beraber yapılması gereken çok fazla etkinlik olmuyor. Tabii ki biz bunu bu şekilde bırakmıyoruz. Farklı uygulamalar yapıyoruz. Kitap yeterli değil bu konuda. Farklı kaynaklara yönlendiriyor aslında. Biz kullanmak istemiyoruz belki ama kullanmak zorunda kalıyoruz.” Ö13

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programının içerik ögesine yönelik kararsız görüşte olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde ise; sınıf öğretmenlerinden bazılarının programın içerik ögesini oluşturan öğrenme alanlarının kazanımlarla ve günlük yaşamla ilişkili; öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının ise, öğretim programında sayılar ve geometri konularına ağırlık verildiğini, tartma ve sıvıları ölçme konularına gereken önemin verilmediğini ve grafik okumaya yönelik içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra, araştırmaya katılan tüm öğretmenler içeriğin sunulmasında ders kitaplarının öğrenci merkezli olarak hazırlanan öğretim programlarının yapısına uygun olmaması, Türkiye'nin her bölgesinde yaşayan öğrencilere hitap etmemesi ve çağın koşullarına uygun olmaması gibi nedenlerle yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşler

| İlköğretim matematik programında; | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | \bar{X} | Ss |
|---|---|---------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|-----------|-----|
| Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirir niteliktedir. | f | 3 | 23 | 34 | 102 | 9 | 3.53 | .85 |
| | % | 1.8 | 13.5 | 19.9 | 59.6 | 5.3 | | |
| Öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarır niteliktedir. | f | 4 | 29 | 56 | 73 | 9 | 3.31 | .89 |
| | % | 2.3 | 17 | 32.7 | 42.7 | 5.3 | | |
| Öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendirir niteliktedir. | f | 4 | 36 | 51 | 71 | 9 | 3.26 | .93 |
| | % | 2.3 | 21.1 | 29.8 | 41.5 | 5.3 | | |
| Öğrenciyi araştırmaya yönlendirir niteliktedir. | f | 3 | 42 | 46 | 70 | 10 | 3.24 | .95 |
| | % | 1.8 | 24.6 | 26.9 | 40.9 | 5.8 | | |
| Öğrenciyi bilimsel düşünmeye yönlendirir niteliktedir. | f | 3 | 35 | 49 | 75 | 9 | 3.30 | .91 |
| | % | 1.8 | 20.5 | 28.7 | 43.9 | 5.3 | | |
| Öğrencinin akıl yürütme becerisini geliştirir niteliktedir. | f | 2 | 18 | 27 | 110 | 14 | 3.71 | .98 |
| | % | 1.2 | 10.5 | 15.8 | 64.3 | 8.2 | | |
| Öğrencinin iletişim kurma becerisini geliştirir niteliktedir. | f | 2 | 22 | 37 | 99 | 11 | 3.55 | .84 |
| | % | 1.2 | 12.9 | 21.6 | 57.9 | 6.4 | | |
| Öğrencinin tahmin becerisini geliştirir niteliktedir. | f | 1 | 13 | 22 | 120 | 15 | 3.78 | .72 |
| | % | 0.6 | 7.6 | 12.9 | 70.2 | 8.8 | | |
| Öğrencinin zihinsel işlem yapabilme becerisini artırır niteliktedir. | f | 1 | 18 | 30 | 106 | 16 | 3.69 | .80 |
| | % | 0.6 | 10.5 | 17.5 | 62 | 9.4 | | |
| Öğrencide kalıcı öğrenme sağlar niteliktedir. | f | 3 | 31 | 51 | 75 | 11 | 3.35 | .91 |
| | % | 1.8 | 18.1 | 29.8 | 43.9 | 6.4 | | |
| Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar niteliktedir. | f | 2 | 23 | 51 | 86 | 9 | 2.45 | .83 |
| | % | 1.2 | 13.5 | 29.8 | 50.3 | 5.3 | | |
| Öğrencinin öğrenilecek konu ve yapılacak etkinliklerin kararlaştırılmasına katkıda bulunabilmesini sağlar niteliktedir. | f | 1 | 23 | 46 | 87 | 14 | 3.52 | .84 |
| | % | 0.6 | 13.5 | 26.9 | 50.9 | 8.2 | | |
| Öğrenciye öğrenmede kontrol hissi (ne öğrenecek, nasıl öğrenecek, zamanlama) verir niteliktedir. | f | 2 | 31 | 38 | 87 | 13 | 3.45 | .91 |
| | % | 1.2 | 18.1 | 22.2 | 50.9 | 7.6 | | |
| Öğrenciyi aktif kılar niteliktedir. | f | 1 | 31 | 25 | 99 | 15 | 3.56 | .90 |
| | % | 0.6 | 18.1 | 14.6 | 57.9 | 8.8 | | |

| | | | | | | | | |
|--|---|-----|------|------|------|------|-------------|------|
| Öğrencinin öz yönetimini (kendi öğrenimini sorgulama, denetleme ve yönlendirme) destekler niteliktedir. | f | 2 | 29 | 44 | 84 | 12 | | |
| | % | 1.2 | 17 | 25.7 | 49.1 | 7 | 3.43 | .89 |
| Öğrenciyi grup çalışmasına ve işbirlikli öğrenmeye yönlendirici niteliktedir. | f | 5 | 25 | 31 | 95 | 15 | | |
| | % | 2.9 | 14.6 | 18.1 | 55.6 | 8.8 | 3.52 | .94 |
| Öğrencinin derse olan ilgisini artırır niteliktedir. | f | 6 | 26 | 31 | 100 | 8 | | |
| | % | 3.5 | 15.2 | 18.1 | 58.5 | 4.7 | 3.45 | .92 |
| Öğrencinin ön bilgisini kullanmasına olanak sağlar niteliktedir. | f | 1 | 13 | 24 | 124 | 9 | | |
| | % | 0.6 | 7.6 | 14 | 72.5 | 5.3 | 3.74 | .69 |
| Öğrencinin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar niteliktedir. | f | 5 | 11 | 47 | 99 | 9 | | |
| | % | 2.9 | 6.4 | 27.5 | 57.9 | 5.3 | 3.56 | .81 |
| Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat vermektedir.* | f | 11 | 64 | 40 | 50 | 6 | | |
| | % | 6.4 | 37.4 | 23.4 | 28.2 | 3.5 | 2.85 | 1.02 |
| Öğretmenin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmesine olanak sağlar niteliktedir. | f | 6 | 31 | 39 | 80 | 15 | | |
| | % | 3.5 | 18.1 | 22.8 | 46.8 | 8.8 | 3.39 | .99 |
| Araç-gereç kullanımını desteklememektedir.* | f | 12 | 50 | 29 | 70 | 10 | | |
| | % | 7 | 29.2 | 17 | 40.9 | 5.8 | 3.09 | 1.10 |
| Aşamalı öğrenme (basitten karmaşığa, bilinenenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye vb.) ilkelerine uygun niteliktedir. | f | - | 14 | 22 | 116 | 19 | | |
| | % | - | 8.2 | 12.9 | 67.8 | 11.1 | 3.81 | .73 |
| Öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanmayı teşvik eder niteliktedir. | f | 2 | 18 | 33 | 101 | 17 | | |
| | % | 1.2 | 10.5 | 19.3 | 59.2 | 9.9 | 3.66 | .84 |
| Öğretmen-öğrenci iletişimini arttırmamaktadır.* | f | 15 | 42 | 28 | 74 | 12 | | |
| | % | 8.8 | 24,6 | 16,4 | 43,3 | 7 | 3.15 | 1.13 |
| Öğrenci-öğrenci iletişimini arttırmamaktadır.* | f | 13 | 39 | 33 | 76 | 10 | | |
| | % | 7.6 | 22.8 | 19.3 | 44.4 | 5.8 | 3.18 | 1.08 |
| Öğretmen-veli iletişimini artırır niteliktedir. | f | 4 | 39 | 51 | 66 | 11 | | |
| | % | 2.3 | 22.8 | 29.8 | 38.6 | 6.4 | 3.23 | .95 |
| Öğrenmeyi somutlaştırmamaktadır.* | f | 13 | 53 | 37 | 60 | 8 | | |
| | % | 7.6 | 31 | 21.6 | 35.1 | 4.7 | 2.98 | 1.07 |
| Dikkat çekme, gözden geçirme, güdüleme vb. öğretim öğelerini dikkate alır niteliktedir. | f | 2 | 19 | 34 | 108 | 8 | | |
| | % | 1.2 | 11.1 | 19.9 | 63.2 | 4.7 | 3.59 | .79 |
| Etkinliklerin uygulanabilirliği bakımından kırsal kesim ve kentler arasındaki farkı göz önünde bulundurur niteliktedir. | f | 8 | 52 | 36 | 70 | 5 | | |
| | % | 4.7 | 30.4 | 21.1 | 40.9 | 2.9 | 3.07 | 1.00 |
| Etkinliklerin uygulanabilirliği bakımından varlıklı ve yoksul kesim arasındaki farkı göz önünde bulundurur niteliktedir. | f | 7 | 54 | 31 | 71 | 8 | | |
| | % | 4.1 | 31.6 | 18.1 | 41.5 | 4.7 | 3.11 | 1.03 |
| TOPLAM | | | | | | | 3.37 | |

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde ($\bar{X} = 3.37$) olduğu görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.81$) ile “Aşamalı öğrenme (basitten karmaşığa, bilinenen bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye vb.) ilkelerine uygun niteliktedir.” maddesinde; en düşük ortalama ile ($\bar{X} = 2.45$) “Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar niteliktedir.” maddesinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olumlu görüşleri olduğu, matematik dersi öğretim programını öğrenci merkezli olarak değerlendirdiği, öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirdiğini, matematiksel becerileri geliştirmelerine olanak sağladığını (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), farklı öğretim materyallerinin kullanılmasına olanak sağladığını (Ö2, Ö5, Ö9) ifade etmektedirler. Ö3 kodlu öğretmenin özellikle programın öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönelttiğini, fakat bu noktada öğretmenlerin bu konudaki mesleki yeterliliklerinin eksik olduğunu ve öğrenme sürecinden çok sonuca odaklanıldığını ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğretmen de bu duruma benzer şekilde öğretim programının bu becerilere yer verdiğini fakat bu becerilerin kazanılmasının öğretmenin öğretimiyle ve mesleki yeterliliği ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Ö5 ve Ö6 kodlu öğretmenler ise, programın araştırmaya, düşünmeye ve problem çözmeye uygun olduğunu; fakat sınıfların kalabalık olmasından dolayı uygulamada sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö13 kodlu öğretmenler de benzer şekilde bu süreçlerin öğretim programında olduğunu, fakat matematiğe ayrılan ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklanan uygulamaya dönük sorunlar olduğunu ifade etmektedir. Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler ise, programın yeterli olduğunu fakat fiziki ortamların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bu program hem araştırmaya yönlendiriyor hem de sorumluluk sahibi yapıyor düşünce sahibi yapıyor aynı zamanda problemlere çözüm bulmayı da öğretiyor, fakat aynı zamanda dediğim gibi bu %50, 20 lik dilimde ne kadar faydalı olur yani bana sorarsanız sınıfların 24 25 lik olmalı” Ö5

“Program aslında destekliyor ancak programın uygulanmasın da ders saatleri yetersizliği ortaya çıkıyor. İşte matematik oyunu oynamak istiyorum. Şimdi oyun ile çocuk zaten çocukların birinci derecede zevk aldığı şey oyun, bunlar oyun çocukları biz konuları oyun ile anlattığımız zaman çocukta daha kalıcı daha öğretici oluyor bu da başarıyı artırıyor, bu becerilerin gelişmesi için zaman yetersiz” Ö7

“Diğer derslerde olduğu gibi, matematik dersinde araştırmalar problem çözmeye yönelik etkinlikler çok fazla. Zorlanan öğrenci bile yaptığı zaman gerçekten mutlu oluyor ve programda

bunu etkiliyor. Olumlu yönde etkisi var yani. Uygulamada ilk başta sorunlar yaşıyoruz. Programla ilgili bir problem değil bu. Öğrenciler ben anladım ben yapabilirim artık güvende var çocuklar da. Zevk alıyorlar artık.” Ö13

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programında matematiksel becerilere olan vurgunun yeterli düzeyde olduğunu ve bu becerilerin kazanımlarla bütünleştirilmiş olduğunu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13) ifade ettiği görülmüştür. Yalnızca Ö2 kodlu öğretmen matematik dersi öğretim programında matematiksel becerilere olan vurgunun yetersiz olduğunu, özellikle günlük yaşamla ilişkilendirmenin etkili şekilde yapılamadığını belirtmiştir. Ö11 kodlu öğretmen öğrencilere matematiksel becerileri kazandırmak için, bu becerilerin kazanımlarla birlikte verilmesinin yeterli olmadığını, daha farklı ve daha fazla sayıda etkinlik yapılması gerektiğini vurgulamış; fakat bu noktada ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö11, Ö13 kodlu öğretmenlerin matematiksel becerilerin kazanılması için sadece okuldaki öğrenmenin yeterli olmayacağını, ailenin de bu konuda öğrencilere destek vermesinin önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir:

“...tahmin ederken ne yapması gerektiğini biliyor ama günlük hayatında belki bunları çok fazla kullanamaya biliyorlar. Kullanmadıkları için tam olarak öğrenmemiş oluyorlar belki birazcık daha aileleri tarafından kullanırlırsa ya da işte onlar bunun sende tahmin et sende alışveriş yaparken söylerse daha etkili olacağı düşünüyorum.” Ö1

“...Şimdi burada sadece öğretmenin öğrencinin bu işi sistemli bir şekilde götürmesinin yanında velinin bilmesi ve aydınlatılması gerekiyor orada bir eksiklik var. Yani ne yapacağını çok bir şey yok velinin eğitilmesi lazım dediğimiz gibi öğrencilerin matematik ile ilgili öğrendiklerini hayata aktarması uygulaması bir işe yaraması lazım.” Ö2

“Program öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmesi noktasında kazanımların verilme süreleri ile alakalı bir noktaya geliyoruz. Biz öğrencilere kazanımı birlikte işliyoruz işte etkinliklerini yapıyoruz ama bunu akabinde günde birer saatten beş saat matematik dersi yapıyoruz. Ekstradan bir etkinlik yaptırarak işte bu zihinsel beceriyi tahminde bulunmayı gibi zihinden işlem yapma gibi işleri maalesef yapabilecek zaman kalmıyor.” Ö11

Ayrıca öğretmenler derslerinde öğretim programının ön gördüğü pek çok öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmekte, fakat bu noktada matematik dersine ayrılan ders saatinin bu uygulamalar için yeterli olmadığını (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8 Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) ve sınıflar kalabalık olduğu için bu uygulamaları etkili şekilde yapamadıklarını (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7) belirtmektedirler. Ö3 ve Ö4 kodlu öğretmen programın öngördüğü öğrenme yaklaşımlarına yer verilmesinin öğretmenin planlama yapma becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Birçok tekniği biz adını koymasak da uyguluyoruz. Bu çocuklar uyguladığımız çoklu zekâ tekniğidir demiyoruz ama günlük hayatta bu eğitim öğretim tekniklerini kullanıyoruz bu konu

ile ilgili eğer sınıflarımızda kalabalık olmasa biraz daha uygulamaya zaman bulduğumuz çalışmalar yapabileceğiz." Ö2

"Evet etkinlikler çok güzel etkinlikler koymuşlar yani etkinlikler öğretmenlerin bir gün öncesinden hazırlık yapması gerekiyor. Ben bir gün önceden okuyup o günkü sınıfta hangi etkinliği yapacağımı bilip sınıfa hazırlıklı gitmem gerekiyor. Yani aslında bu program çok iyi bu anlamda ancak öğretmenin ne kadar hazırlıklı gidip gitmediği önemli olan" Ö3

"Elbette bu sadece programlarla ilgili değildir bu yapılacak uygulamalarla da ilgilidir yani sadece programda yazılanlar değildir. Bunu yazılanı pratiğe dökebilmek bunu etkinliklerle geliştirmek, program size bu noktada bir çerçeve çiziyor." Ö4

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik kararsız görüşte olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde ise, araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerinin programın bu ögesine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğretim programını bu noktada öğrenci merkezli olarak değerlendirmekte; programın öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirdiğini, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağladığını, farklı materyal ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır. Bu bulguların yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğretim programına yönelik yukarıda sayılan özelliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler de fiziki ortam ve ders saati yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan uygulamaya dönük sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğretim programında matematiksel becerilere gereken vurgunun yapıldığını ifade etmekte; fakat bu becerilerin gelişimi açısından öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla etkinlik yapılmasının ve velilerin de bu konuda bilinçlendirilmesi sağlanarak aile desteğinin alınmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler

| | | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | \bar{X} | Ss |
|--|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|-----------|------|
| İlköğretim matematik programında; | | | | | | | | |
| Ölçme ve değerlendirme (ÖD) yapmak daha da kolaylaşmıştır. | f | 3 | 34 | 24 | 101 | 9 | 3.46 | .92 |
| | % | 1.8 | 19.9 | 14 | 59.1 | 5.3 | | |
| ÖD de süreç ve ürün birlikte değerlendirilmemektedir.* | f | 5 | 65 | 38 | 59 | 4 | 3.19 | 3.50 |
| | % | 2.9 | 38 | 22.2 | 34.5 | 2.4 | | |
| Önerilen ÖD yöntemlerine ilişkin bilgim ve becerim yeterlidir. | f | 1 | 9 | 22 | 108 | 31 | 3.92 | .75 |
| | % | 0.6 | 5.3 | 12.9 | 63.2 | 18.1 | | |
| Önerilen ÖD formları yararlı ve gereklidir. | f | 3 | 21 | 27 | 102 | 18 | 3.64 | .89 |
| | % | 1.8 | 12.3 | 15.8 | 59.6 | 10.5 | | |
| Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için yararlıdır. | f | 2 | 11 | 19 | 108 | 31 | 3.90 | .80 |
| | % | 1.2 | 6.4 | 11.1 | 63.2 | 18.1 | | |
| Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için gereklidir. | f | 5 | 7 | 12 | 115 | 32 | 3.94 | .82 |
| | % | 2.9 | 4.1 | 7.0 | 67.3 | 18.7 | | |
| Verilen proje ve performans ödevleri öğrenci için gereklidir. | f | 16 | 28 | 34 | 79 | 14 | 3.27 | 1.12 |
| | % | 9.4 | 16.4 | 19.9 | 46.2 | 8.2 | | |
| Programda önerilen ÖD araçları 1. sınıf matematik kazanımlarını ölçme ve değerlendirmede yeterlidir. | f | 4 | 36 | 37 | 83 | 11 | 3.35 | .96 |
| | % | 2.3 | 21,1 | 21,6 | 48,5 | 6,4 | | |
| ÖD araçları anlaşılır niteliktedir. | f | 1 | 9 | 32 | 108 | 21 | 3.81 | .73 |
| | % | 0.6 | 5.3 | 18.7 | 63,2 | 12,3 | | |
| ÖD araçları kullanışlı niteliktedir. | f | 2 | 17 | 34 | 100 | 18 | 3.67 | .83 |
| | % | 1.2 | 9.9 | 19.9 | 58,5 | 10,5 | | |
| Önerilen ÖD araçları, benzer ÖD araçlarının öğretmen tarafından geliştirilmesine yol gösterici niteliktedir. | f | 4 | 19 | 33 | 99 | 16 | 3.60 | .89 |
| | % | 2.3 | 11.1 | 19.3 | 57,9 | 9,4 | | |
| ÖD süreci öğrencinin öz değerlendirme yapmasına olanak verir. | f | 2 | 20 | 26 | 112 | 11 | 3.64 | .81 |
| | % | 1.2 | 11.7 | 15.2 | 65,5 | 6,4 | | |
| ÖD öğrencinin öğrenmesi hakkında kendisine dönüt verir niteliktedir. | f | 2 | 21 | 23 | 114 | 11 | 3.64 | .82 |
| | % | 1.2 | 12.3 | 13.5 | 66,7 | 6,4 | | |
| ÖD sürecinde akranların desteği alınmaktadır. | f | 3 | 33 | 25 | 103 | 7 | 3.45 | .90 |
| | % | 1.8 | 19.3 | 14.6 | 60,2 | 4,1 | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|-----|------|------|------|-----|-------------|------|
| ÖD öğrencinin özgüven kavramını geliştirir niteliktedir. | f | - | 27 | 36 | 100 | 8 | 3.52 | .81 |
| | % | - | 15.8 | 21.1 | 58,5 | 4.7 | | |
| ÖD öğrenciyi işbirliğine yönlendirmemektedir.* | f | 7 | 68 | 35 | 55 | 6 | 2.91 | 1.01 |
| | % | 4.1 | 39.8 | 20.5 | 32,2 | 3.5 | | |
| ÖD öğrencinin öz yeterlilik duygusunu geliştirir niteliktedir. | f | 1 | 20 | 30 | 115 | 5 | 3.60 | 1.01 |
| | % | 0.6 | 11.7 | 17.5 | 67,3 | 2.9 | | |
| ÖD öğrencinin otokontrolünü geliştirir niteliktedir. | f | 1 | 18 | 40 | 105 | 7 | 3.57 | .75 |
| | % | 0.6 | 10.5 | 23.4 | 61,4 | 4.1 | | |
| ÖD öğrencinin ilgi ve yeteneğini geliştirmeye yön verir niteliktedir. | f | 3 | 18 | 35 | 106 | 9 | 3.58 | .81 |
| | % | 1.8 | 10.5 | 20.5 | 62 | 5.3 | | |
| TOPLAM | | | | | | | 3.56 | |

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.56$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.94$) ile “Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için gereklidir.” maddesinde; en düşük ortalama ile ($\bar{X} = 2.91$) “Ölçme- değerlendirme öğrenciyi işbirliğine yönlendirmemektedir.” olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik alıştırmalarla ve etkinliklerle ölçme ve değerlendirmenin yapılabildiğini ve öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye geniş yer verildiğini (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13), ama ders saati yetersizliğinden daha fazla etkinlik kullanılmasına olanak sağlanmadığını (Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11) ifade etmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmen ise, ölçme ve değerlendirmenin alıştırmalarla sınırlı olmasını bir yetersizlik olarak nitelemiş, bu nedenle ölçme ve değerlendirmede farklı etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12 ve Ö13 kodlu öğretmenler her çocuğun yapabilecekleri üzerinde odaklanılması gerektiğini ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Ölçme değerlendirme programda geniş yer verilmiş. Hani her konu değerlendirmeleri yapılması ya da alıştırmalar şeklinde bir çocuk öğrenmiş mi öğrenmemiş mi anlamında bir şey var. Ama tam olarak uygulayabiliyor muyuz? Ders saatlerinin yetersizliği bunu bir anlamda engelliyor.” Ö1

“Yeterli değil, şimdi neler yapılmalı? Ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha çok etkinliğe yer verilmesi lazım. Biz mesela zaman zaman dışarıdan kendimiz fotokopi hazırlıyoruz dışarıdan kaynaklardan yararlanıyoruz. Hani bunun yerine programdaki ölçme ve değerlendirme ile ilgili materyaller biraz daha fazla olursa iyi olacaktır.” Ö2

“...Her öğrencinin kendi içindeki gelişim sürecine bakmamız gerekiyor, çünkü sadece bir standart ölçme analizi ile ölçerseniz hata yaparsınız. Her birey kendi içinde değerlendirilmeli o şekilde düşünülmesi.” Ö5

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinden bazılarının ölçme ve değerlendirme ögesine öğretim programında kapsamlı olarak yer verildiği, programdaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin kazanımlara ulaşım ulaşımadığının ölçülebilir olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının ise, öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin alıştırmalarla yapıldığını ve farklı ölçme etkinliklerinin yer almadığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğu öğrencilerin yapabildiklerine odaklandığını ifade etmekte, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde hangi özellikleri kazandıklarının, sürecin sonunda elde edilen öğrenme ürünlerinden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin genel görüşleri de incelenmiş ve bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevaplar betimsel istatistiklerle analiz edilerek bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Programa ilişkin genel görüşler

| Ölçümler | N | \bar{X} | Ss | Ortanca | Minimum Değer | Maksimum Değer |
|-------------|-----|-----------|------|---------|---------------|----------------|
| Genel görüş | 171 | 3.46 | 0.47 | 3.51 | 2.19 | 4.95 |

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin genel görüşlerinin ise, “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X} = 3.46$) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programını öğrenci merkezli olarak değerlendirdiği, fakat öğrenci özellikleri, ders kitaplarının programa uygun olmaması, matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması, okullarda bulunan öğretim materyallerinin yetersiz olmasından (Ö2,

Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), sınıf sayılarının kalabalık olmasından (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) ve ailelerin bu programı bilmemesinden (Ö3, Ö5) kaynaklanan uygulamada birtakım aksaklıkların olduğunu ifade ettikleri görülmüştür:

“Sınıf mevcutları uygunsuzsa materyaller yeterliyse yani okulun bulunduğu çevre itibarıyla düzgünse olanak sağlıyor. Kıyı mahallelerdeyse bunu uygulamak çok zor. Öncelikle aileler bu konuda eğitimli değiller sorumluluk almıyorlar. Her şeyi okuldan bekliyorlar derste işlenmesi gereken materyali bile okulun karşılamasını bekliyorlar” Ö5

“Program içerik olarak iyi, uygulama da sorun yok, ama matematik materyallerle yapılırsa çocuk yaparak yaşayarak öğrenerek daha iyi anlar. Ama elimiz de yeterli bir materyal olmadığı için bu elimizde kuru bir bilgi olarak kalıyor haliyle” Ö6

“Şimdi programı incelediğimizde öğrenci merkezli ama, sınıf içi ortamın yetersiz olduğu ve araç gereçler de eksiklik olduğu için uygulamada problemler var.” Ö9

“Elimizdeki bazı kitaplar bazen çok özensiz hazırlanmış olabiliyor. Bir örnek verecek olursam işte ritmik sayma ile ilgili bir öykü veriyor işte reçel kavanozlarından bahsediyor. Aşağıda ise aynı kavanozlar konserveye dönüşüyor. Çocuklar bu sefer ‘Öğretmenim ne zaman reçeller konserve oldu’ diye geri dönüşte bulunabiliyor. Bu da tamamen o andaki motivasyonun dağılmasına sebep oluyor; o yüzden programın kitaplara çok iyi yansıtılması lazım” Ö11

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu; fakat yapılan derinlemesine görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasına yönelik eleştirilerde buldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum, sınıf öğretmenlerinin resmi programın tüm öğelerinin öğrenci merkezli öğrenme anlayışı benimsenerek etkili olarak hazırlandığını düşünmelerine rağmen, öğretmenlerin programın uygulanmasında pek çok sorun ve aksaklıkla karşılaştıkları ile açıklanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konulan sonuçlar çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programındaki kazanımlara yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bal (2008), Çakır ve Kılınç (2016) ve Köse, Koçyiğit, Tuğluk, Çelik ve Yazar'ın (2006) 2005 ve 2015 yılı matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmalarda da, öğretim programının öğrencilerin gelişimine uygun olması, matematiğin genel hedeflerini gerçekleştirme ve öğrencileri hedeflenen seviyeye ulaştırma konula-

rında öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde ise; sınıf öğretmenlerinin matematik dersine ayrılan zamanın yetersiz olması ve okullarda öğretim materyallerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin tüm özelliklerinin geliştirilmesine olanak sağlanamadığını vurgulamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazılarının öğretim programındaki kazanım sayısının fazla olduğunu ifade etmek; bu doğrultuda öğretim programının sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda resmi programda yer alan kazanımların öğrencilerin tüm özelliklerini geliştirebilecek nitelikte hazırlanmasına rağmen, programın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin birtakım aksaklıklarla karşılaştıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin içerik boyutuna ilişkin kararsız görüşte oldukları görülmüştür. Bal (2008), Kılınc ve Anılan'ın (2019) ve Uludağ (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da; sınıf öğretmenlerinin programın içerik boyutuna ilişkin kararsız görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde ise, sınıf öğretmenlerinin öğretim programının içerik ögesine ilişkin kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun altında yatan nedenlerin öğretim programında yer alan "Ölçme" öğrenme alanına etkinlikler bazında gereken önemin verilmediği, içeriğin sunulmasında ders kitaplarının etkinlik bazında yetersiz olduğu ve yine ders kitaplarının öğrenci merkezli program anlayışını yansıtmadığından kaynaklandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri içeriğin sunulmasında ders kitaplarının yetersiz olmasından dolayı farklı kaynaklara yöneldiklerini belirtmektedir. Güneş (2008) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olmasına vurgu yaptıkları, bu nedenle farklı kaynaklara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin programda yer alan "Veri İşleme" öğrenme alanında grafik okumaya yönelik içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Bal (2008) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin veri öğrenme alanının öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Aslında Toptaş, Bodur ve Usluoğlu'nun (2019) da belirttiği gibi, veri öğrenme alanı matematik öğretimindeki pek çok konuya kaynaklık etmekte, ölçme öğrenme alanı ile birlikte öğrencilerin günlük yaşamları ile bağlantı kurmakta, hatta ölçme sonuçlarını veri haline getirmede ve onları kullanmada oldukça önemli görülmektedir. Yine aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve veri öğrenme ilişkin görüşleri incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin bu öğrenme alanları ile ilgili uygulamalarda daha çok öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin "Ölçme" ve "Veri İşleme" öğrenme alanlarına yönelik belirttikleri görüşlerin kullandıkları öğretmen merkezli uygulamalardan ve farklı etkinliklere yer vermemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin kararsız görüşte oldukları görülmüştür. Bulut (2006), Çakır ve Kılınç (2016), Kılınç (2018) ve Uludağ (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmalardaki bu durumun Güneş'in (2008) belirttiği gibi 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğrenci merkezli anlayışın benimsendiği öğretim programlarının, sınıf içi uygulamalara yansımamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulguya kaynaklık etmesi açısından, araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde de, sınıf öğretmenleri öğretim programını öğrenci merkezli olarak değerlendirmekte; programın öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirdiğini, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağladığını, farklı materyal ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde fiziki ortam ve ders saati yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan uygulamaya dönük sorunlar olduğunu da ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların Duru ve Korkmaz (2010) ve Güneş (2008) tarafından ilkökul matematik dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir. Bu sonuçların yanı sıra Duru ve Korkmaz (2010), Güneş (2008) ve Halat (2007) 2005 yılında yapılandırıcı anlayış doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının öğretmenlere yeterince tanıtılmamasından kaynaklı sorunların olduğunu da vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine etkili olarak yansımadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmada yer alan bazı öğretmenler, öğrenci merkezli program anlayışının gerçekleşmesinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri (MEB, 2017) incelendiğinde, "öğrenme ortamları oluşturma" ve "öğrenme süreçlerini yönetme" öğretmenlerin sahip olması gereken önemli mesleki beceriler olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarında ortaya çıkan öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ögesinin uygulanmasında öğretmenden kaynaklanan sorunların, belirtilen mesleki becerilere yeterli düzeyde sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu görüşlerde buldukları görülmüştür. Çetin (2010)'un yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılınç (2018) ve Uludağ (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise, sınıf öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna kısmen katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim programları ile benimsenen sürece odaklı ölçme araçlarını hazırlamada ve uygulamada yaşadıkları

sorunlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Anıl ve Acar (2008), Bal (2008), Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten (2016), Toptaş (2006) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede zorlandıkları, bu durumun özellikle uygulamaların zaman alması, sınıfların kalabalık olması, ev ödevlerini velilerin yapması ve mevcut sınav sistemi gibi nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde daha çok öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmeye ve özellikle öğrencilerinin yapabildiklerine odaklandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Acar ve Anıl (2009) süreç odaklı değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişimlerinin takip edilmesine olanak sağladığını ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok süreç odaklı değerlendirmeyi ön plana aldığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri bütünsel olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Akça (2007), Artut ve Bal (2007), Bal (2008), Batdal (2006), Korkmaz (2006), Orbeyi (2007), Şahan (2007) tarafından 2005 yılı matematik dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasına yönelik aksaklıklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Eldeki araştırmada sınıf öğretmenleri genel olarak matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, ders kitaplarının yetersiz olması ve dolayısıyla öğrenci merkezli anlayışın öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmaması gibi nedenler programın uygulanmasında sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yine Güneş'in (2008) yaptığı araştırmada da öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine yansımadağı, öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz gördükleri, sınıfların programın uygulanması için kalabalık olması, matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması gibi nedenlerle öğretim programının uygulanmasında birtakım sorunlarla karşılaşıldığını belirtmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının etkili olarak uygulanması amacıyla sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar (ders saati yetersizliği, ders kitaplarının yetersizliği, öğretim materyalleri eksikliği) giderilebilir.
- İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında benimsenen öğrenen merkezli anlayışın uygulamaya yansımaları amacıyla yaşanan aksaklıklar (sınıfların kalabalık olması, ders kitaplarının yetersizliği, fiziki ortam yetersizliği vb.) giderilebilir.

- Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılabilmesi ve daha zengin öğrenme ortamlarının sağlanması ve dolayısıyla matematik dersi öğretim programında ele alınan temel becerilerin öğrenciler tarafından etkili olarak kazanılabilmesi amacıyla öğrenci, öğretmen ve veli iş birliğini artıracak uygulamalara yer verilebilir.
- Matematik dersi öğretim programında temele alınan kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci öğeleri doğrultusunda ve bu öğelerin etkili olarak uygulamaya yansıtılabilmesi açısından ders kitaplarının öğrencilerin özellikleri ve bölgesel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmesi hususunda gerekli önlemler alınabilir.
- Programın uygulanabilirliğini artırmak için ders içi etkinliklere ve öğrenen merkezli öğrenme yaklaşımlarına yönelik bölgesel olarak alan uzmanlarınca sınıf öğretmenlerine verilen eğitimler artırılabilir.
- Bu çalışmada, 4. sınıf matematik dersi öğretim programı (MEB, 2018) ele alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda diğer sınıf düzeylerinde de öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda programın diğer paydaşları olan veliler, öğrenciler, uzmanlar, yöneticilerin görüşlerini de içeren çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programı bütün olarak (kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme) ele alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda programın sadece bir ögesi seçilerek derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ACAR, Meltem ve ANIL, Duygu (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", TUBAV Bilim Dergisi, C. 2, S. 3, ss.354-363.
- AKÇA, Sema (2007). İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- ALTUN, Murat (2005). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi, Alfa Basım Yayın, İstanbul.
- ARTUT, Perihan ve BAL, Pınar (2007). "İlköğretim Birinci Kademe Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi", III. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- ANIL, Duygu ve ACAR, Meltem (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.5, S. 11, ss.44-61.
- BAL, Pınar (2008). "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.17, S.1, ss.53-68.
- BATDAL, Gülşah (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- BAYKUL, Yaşar (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BUKOVA- GÜZEL, Esra ve ALKAN, Hüseyin (2005). "Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.5, S.2, ss.385-420.
- BULUT, İlhami (2006). *Yeni ilköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- CRESWELL, John W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Sage, Newyork.
- CRESWELL, John W. ve PLANO CLARK, Vicki L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2nd edt.)*, Sage, London.
- ÇAKIR, Salih ve KILINÇ, Hasan Hüseyin (2016). "İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.39, ss.112-124.
- ÇETİN, Duygu (2010). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.
- DEMİREL, Özcan (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayınları, Ankara.
- DURU, Adem ve KORKMAZ, Himmet (2010). "Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.38, ss.67-81.
- ERDEN, Münire (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2005). "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, C.5, S.2, ss.339-384.
- GÜNEŞ, Gönül (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- HALAT, Erdoğan (2007). "Yeni İlköğretim Matematik Programı (1-5) İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 9, S.1, ss.63-88.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına (2018) Yönelik...

- KORKMAZ, İsa (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- KILINÇ, Mehmet Barbaros (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- KILINÇ, Mehmet Barbaros ve ANILAN, Hüseyin (2019). "Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.20, S. Özel Sayı, ss.1033-1061.
- KÖSE, Erdoğan, KOÇYİĞİT, Sinan, TUĞLUK, Mehmet Nur, ÇELİK, Meryem ve YAZAR, Ayşenur (2006). 2004 İlköğretim Matematik Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi, 15. Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- MILES, B. Matthew ve HUBERMAN, A. Micheal (2016). Nitel Veri Analizi, S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy (Çev.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2009). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355 Erişim Tarihi: 24.10.2019
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2018). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- ORBAYI, Saadet (2007). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- ORBAYI, Saadet ve GÜVEN, Bülent (2008). "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri" Eğitimde Kuram ve Uygulama, C.4, S. 1, ss.133-147.
- ÖKSÜZ, Cumali (2015). "İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.37, S.1, ss.21-36.
- SARIER, Yılmaz (2007). Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- SÖNMEZ-EKTEM Işık, ERBEN-KEÇİCİ, Saime ve PİLTEN, Gülhiz (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C.17, S.3, ss.661-680.
- ŞAHAN, Hasan Hüseyin (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

- TOPTAŞ, Veli (2006). İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- TOPTAŞ, Veli, BODUR, Büşra Nur ve USLUOĞLU, Büşra (2019). "İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Dersindeki Ölçme ve Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.20, S. Özel Sayı, ss.1167-1181.
- ULUDAĞ, İbrahim (2012). *İlköğretim (1-5) Matematik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Aksaray İli Örneği)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- UZUNBOYLU, Hüseyin ve HÜRSEN, Çiğdem (2008). Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÜZEL, Devrim ve ŞİMŞEKER, Begüm (2012). *İlköğretim 6.sınıf matematik öğretim programının değerlendirilmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- VARIŞ, Fatma (1996). Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler, Alkim Yayıncılık, Ankara.
- YALÇIN, Doğan (2017). 2015 İlkokul 1-4 Matematik Öğretim Programının Geometri Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.
- YAPICI, Şenay ve YAPICI, Mehmet (2010). Eğitim Psikolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- YENİLMEZ, Kürşat ve DUMAN, Ayşegül (2008). "İlköğretim Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.19, ss.251-268.
- YILDIRIM, Selen (2009). *İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Tuğba (2006). Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTABININ KRATHWOHL TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN¹, Yakup CEYLAN²

* Bu çalışma "7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitabı ve çalışma kitabının Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Sosyal ve Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, emindivanli@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6508-3412.

2 Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Sosyal ve Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, yakupceylan25@gmail.com., ORCID: 0000-0002-3270-8447.

Geliş Tarihi: 09.10.2019 Kabul Tarihi: 27.11.2019

Öz: Bu çalışma ile 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bilişsel kazanımlarının ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ölçme değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesi ve karşılaştırmasını yapmak amaçlanmıştır. Bilişsel kazanımların Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamaklarından anlama basamağında bulunduğu anlaşılmıştır. Bahsi geçen kazanımlara yönelik hazırlanan ders kitabındaki ölçme değerlendirme sorularının ise Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamaklarından anlama basamağında bulunduğu anlaşılmıştır. Bilişsel kazanımların Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamak ve alt basamaklarına göre dengeli bir dağılım göstermediği ve taksonominin üst düzey düşünmeye hizmet edecek basamaklarında çok az sayıda kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Ders kitabındaki ölçme değerlendirme sorularının ise genel olarak Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamak ve alt basamaklarına göre dengeli bir dağılım göstermediği ve taksonomisinin üst düzey düşünmeye hizmet edecek basamaklarda çok az sayıda ölçme değerlendirme sorusunun bulunduğu ve ilgili kazanımlara uygun olarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler öğretim programı, bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi, ders kitabı ölçme değerlendirme soruları

THE EXAMINATION OF 7th GRADE SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAM AND TEXTBOOK BASED ON KRATHWOHL TAXONOMY

Abstract:

This study aimed at investigating and comparing cognitive achievements in 7th grade Social Studies Teaching Program and the assessment and evaluation questions in the 7th grade Social Studies textbook based on Krathwohl Taxonomy. The findings showed that cognitive achievements are involved in comprehension category which is one of the categories in cognitive process dimension of Krathwohl Taxonomy. Also, it was found that the assessment and evaluation questions in textbook which are prepared for the achievements mentioned are involved in comprehension category of cognitive process dimension of Krathwohl Taxonomy. The study revealed that cognitive achievements do not display a balanced distribution according to the cognitive process dimension of Krathwohl Taxonomy and its subcategories. Also, it was found that there are very few achievements in the categories of taxonomy which will serve higher level thinking. As for the assessment and evaluation questions in textbook, it can be concluded that these questions, in general, do not display a balanced distribution in terms of the cognitive process dimension of Krathwohl Taxonomy and its subcategories. Similarly, the results showed that there are very few assessment and evaluation questions in the categories of taxonomy which will serve higher level thinking. On the other hand, the results revealed that these questions were prepared in accordance with the related achievements.

Keywords: Social Studies Teaching Program, Krathwohl taxonomy, cognitive achievements, textbook assessment and evaluation questions

Giriş

Eğitim, kültür aktarımını, bireyin sosyalleşmesini, kendini gerçekleştirmesini, farklı meslek dalları için nitelikli eleman yetiştirilmesini sağlayan bir süreçtir. Eğitimin planlı ve programlı olarak bir çatı altında gerçekleşen ve bireyin istenilen yönde geliştirilmesini sağlayan yönü ülkelerin eğitimle ilgilenen kurumlarının hazırladıkları öğretim programlarının okullarda uygulanmasıyla gerçekleşir. Öğretim programları farklı sınıf düzeylerinde farklı dersler için hazırlanmış ve öğretmenleri, derslerini nasıl işleyecekleri konusunda yönlendiren metinlerdir. Bu öğretim programlarından biri de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'dır. Öztürk, Otluoğlu & Keskin (2012)'e göre sosyal bilgiler; sosyal bilimler olarak adlandırılan tarih, coğrafya, antropoloji, arkeoloji, sos-

yal psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi bilimlerle ilgili yapılan bilimsel araştırmaların sonucunda bahsi geçen ilgili bilimlerin literatürüne giren bulguları bir araya getirip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre basitleştiren, bu bilgileri kullanarak öğrencilerin hayata uyum sağlamalarında ve bu bağlamda gerekli olabileceği öngörülen kavram, bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık programıdır.

2005 - 2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; geçmiş programlardaki davranışçı yaklaşımdan ziyade yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Bu program; bireyi öğrenme sürecine aktif olarak katması, okulun hayata hazırlıktan ziyade hayatın kendisi olduğu düşüncesinin sisteme hakim olması, bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiyi yapılandıran bir öğrenci modeli oluşturmayı hedeflemesi, bilgi ile birlikte değerler ve tutumlar gibi farklı boyutlara önem vermesi bakımından çağdaş bir öğretim programıdır (Özdemir, 2014).

2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da 2005 öğretim programına ile oldukça benzer özellikler göstermektedir. Programda Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar isimlerinde öğrenme alanları bulunmakta ve bu öğrenme alanları 2005 yılı programında olduğu gibi ayrıca ünite şeklinde isimlendirilmemiştir. Öğrenme alanları Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki her sınıf düzeyinde farklı içerikler ile yer almaktadır. Bu öğrenme alanları ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen farklı beceriler, değerler ve kazanımlar bulunmaktadır.

Türkiye'de 2005 ve 2018 yıllarından itibaren uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bireylerden bilgi, beceri, değer ve tutum gibi farklı boyutlarda kazanımlar edinmeleri beklenmektedir. Eğitimcilerin daha etkili bir öğretim uygulaması için programlarda yer alan kazanımların taksonomik analizinin doğru yapılması gerekir. Taksonomi, bireylerin farklı boyutlardaki gelişiminin hangi düzeyde olduğunu ölçmek için hazırlanan bir sınıflandırma aracıdır (Krathwohl, 2002) Farklı kişiler tarafından farklı taksonomiler tasarlanmıştır. Bunlardan biri de Krathwohl'un güncellediği Bloom tarafından geliştirilen taksonomidir. Kazanımların taksonominin hangi boyutunda ve basamaklarında bulunduğu; sürecin düzenlenmesinde, öğretim ortamının yapılandırılmasında, yöntem ve teknik seçiminde ve ölçme değerlendirme nasıl olacağı konusunda büyük bir öneme sahiptir. Burada, iki nokta üzerinde durulması faydalı olacaktır. Birincisi; Krathwohl Taksonomisi'ne göre farklı basamaklara denk gelen kazanımlar; öğretim süreci ve değerlendirme aşamasında kullanılan farklı yaklaşım, teknik, yöntem ve materyaller ve öğretmen ve öğrenci rolleri gerektirecektir. İkincisi ise konu alanı ya da konu farklılıklarına bakılmaksızın Krathwohl Taksonomi'nin aynı basamağına denk gelen iki farklı kazanımın benzer öğretim yaklaşım, teknik, yöntem ve materyalleri ve benzer öğretmen ve öğrenci rolleri gerektireceğidir.

Bloom Taksonomisi'nin yıllar geçtikçe ihtiyacı tam olarak karşılayamaması, revize edilmesi gerektiği düşüncesini doğurmuştur. Bu güncellenme için alanyazında çeşit-

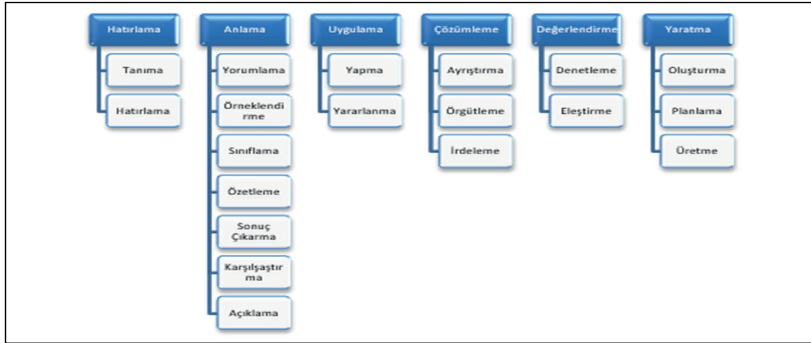
li gerekçeler sunulmuştur. Zaman içinde öğrenmede meydana gelen yeni anlayışlar ve yapılandırılmış öğrenme kuramı temelli öğretim anlayışının ön plana çıkması ile Bloom Taksonomisi'nin yetersiz kaldığı ileri sürülmüştür (Krathwohl, 2002). Öğrenci merkezli anlayışı temel almaması ve üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kaldığının düşünülmesi bu gerekçelerden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson *vd.*, 2014). Bloom Taksonomisi'ne göre öğrenme 6 basamakta gerçekleşmesine rağmen buna uygun bir öğretim modelinin ortaya konulamaması da diğer bir gerekçedir (Tutkun, 2012). Bloom Taksonomisi'ne gelen eleştirilerin ortak noktası katı bir hiyerarşik yapıya sahip olmasıdır. Çünkü Bloom'a göre üst basamaklardaki bir hedefin gerçekleşmesi alt basamaklardaki hedefin gerçekleşmesine bağlıdır. Ayrıca sentez basamağının değerlendirme basamağına göre daha karmaşık ve daha çok zihinsel işlem gerektiren bir basamak olması Bloom Taksonomisi'ne gelen eleştirilerden bir diğedir.

Tablo 1. Bloom ve Krathwohl Taksonomileri Bilişsel Süreç Boyutlarının Karşılaştırılması (Kablan, 2013).

| BLOOM TAKSONOMİSİ | KRATHWOHL TAKSONOMİSİ |
|-------------------|-----------------------|
| DEĞERLENDİRME | YARATMA |
| SENTEZ | DEĞERLENDİRME |
| ANALİZ | ÇÖZÜMLEME |
| UYGULAMA | UYGULAMA |
| KAVRAMA | ANLAMA |
| BİLGİ | HATIRLAMA |

Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamakları olan Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma basamakları ile öğrencilerin öğretim süresi boyunca edindikleri kazanımların, kalıcılığının ve transferinin sağlanması arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Yani; Krathwohl Taksonomisi'nin hatırlama basamağı kalıcılık ile ilişkiliyken, transfer diğer basamaklar ile ilişkilidir. Öğrenmenin kalıcılığı, öğrenilen bilgi, değer, kavram ve kazanımların kalıcı olması ilişkilidir. Transfer ise öğrenilen bilgi, beceri, değer ve kazanımların günlük hayatta ya da bir problemin çözümünde kullanılmasıdır. Kısaca kalıcılık, öğrenilen bilginin hatırlanmasını gerektirirken, transfer öğrenilenin sadece hatırlanmasını değil, öğrenilenden anlam çıkararak bilginin kullanılmasını gerektirir. Kalıcılıkta geçmiş, transferde ise gelecek vurgulanmaktadır. Yani kalıcılık ve transfer Krathwohl Taksonomisi'nde 6 basamağı da kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

Krathwohl Taksonomisi'nde yer alan basamak ve alt basamaklar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun yapısı.

Krathwohl Taksonomisi

Hatırlama

Önceden zihnimizde yer edinen herhangi bir bilgi, olgu, kavram, nesne vs. uzun süreli bellekten çağrılarak aynen hatırlanması olarak tanımlanabilir. Anderson *vd.*, (2014)'ne göre, hatırlanacak olan bilgi, farklı bilgi boyutlarında yani olgusal, kavramsal, işlemsel, üst bilişsel ya da bu bilgi boyutlarının kombinasyonu olabilir. Hatırlama basamağı iki alt basamağa ayrılmaktadır. Bunlar; tanıma ve hatırlamadır.

Anlama

Anlama basamağı, Krathwohl (2002)'a göre, bilinen herhangi bir şeyin sözlü, grafik, yazılı vs. olarak dönüştürülmesidir. Anlama basamağı; bilgilerin kalıcılığının sağlanması hususunda önemli bir yeri olmakla birlikte öğretim programlarında yer alan kazanımların en çok bağlantılı olduğu basamak olma özelliğine sahiptir. Anderson *vd.* (2014)'ne göre, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri iletilerle ilgili olarak, bir ders gezisi sırasında görülen jeolojik oluşumlar, bir müze gezisi şeklindeki bilgisayar simülasyonu ve kağıt üzerindeki çeşitli sözlü, resimli ve simgesel görüntü örnek olarak verilebilir. Anlama basamağı 7 alt basamağa ayrılmaktadır. Bunlar: yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamadır.

Uygulama

Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun bir diğer basamağı olan uygulama, öğrenenin önceden öğrenmiş olduğu, formül, bilgi, ilke vb. yola çıkarak yeni bir durumda kullanması olarak tanımlanabilir. Ayvacı & Türkdoğan'a (2010) göre, öğrenenin önceden elde edilen bilgilerin kullanılması suretiyle uygulama yapması, yani bir problem çözmesidir. Problem nitel ya da nicel olabilir. Uygulama basamağı; yapma ve yararlanma olarak iki alt basamağa ayrılmaktadır.

Çözümleme

Krathwohl Taksonomisi'nin 4.basamağı olan çözümleme basamağı; Krathwohl (2002)'a göre, parça-bütün ya da bütün-parça arasında ilişki kurmayı ifade eder. Bir başka ifadeyle; bilgi, kavram, nesne bütünü'nün öğelerini ve yine o bütün ve o bütünü'nün parçalarını analiz etme işi olarak tanımlanabilir. Çözümleme basamağının alt basamaklarından kısaca bahsedecek olursak, herhangi bir iletinin, herhangi bir konu, kavram ya da nesnenin önemli kısımlarındaki mesajları ayırmayı (ayrıştırma), iletinin kısımlarının nasıl düzenlendiğini (örgütlenme) ve iletinin gerisindeki mesajı belirlemeyi (irdeleme, atfetme) kapsar (Anderson *vd.*, 2014).

Çözümleme basamağı ile öğrencilere şunlar kazandırılmaya çalışılır;

- Herhangi bir olay ya da konu ile ilgili olarak sonuçlar ile sonuçları destekleyen düşünceleri ilişkilendirme,
- Konu ya da herhangi bir kazanım ile ilgili olarak ilişkili ve ilişkisiz materyalleri birbirinden ayırma,
- Söylenen sözde yansıyan açıkça söylenmemiş kabulleri meydana çıkarma,
- Yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulma olarak sıralanabilir (Anderson *vd.*, 2014).

Değerlendirme

Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutunun değerlendirme basamağı, ölçüte göre durumu değerlendirmeyi ifade etmekle birlikte, Ayvacı & Türkdöğan (2010)'a göre, kriter veya standartlara dayalı olarak yani bütün özelliklerin ölçüt olarak kullanılıp bir yargıya yani bir değerlendirmeye varılma süreci olarak tanımlanabilir. Bilişsel süreçlerin hemen hemen tamamı bir karar vermeyi gerektirdiğinden diğer basamak ve alt basamaklar ile karıştırılabilmektedir. Değerlendirmenin diğer basamak ve alt basamaklardan en büyük farkı, açıkça belirtilmiş bir ölçüt veya kriter gerektirmemesidir. Yukarıda açıklanan duruma örnek olarak, herhangi bir konuda verilen bir kavramında hangi kategoride olacağıdır. Ancak "iki nesnenin benzer mi yoksa farklı mı olduğu hakkında karar verir". örneği değerlendirme basamağında değildir. Değerlendirme basamağı denetleme ve eleştirme alt basamaklarına ayrılmaktadır.

Yaratma

Krathwohl Taksonomisi'nin 6. ve son basamağı olan yaratma basamağı, yeni ve orijinal bir ürün ortaya koymayı ifade etmektedir (Krathwohl, 2012). Bu basamak, iki ya da daha fazla öğeyi, bütünlük ve işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içermektedir. Öğrenenin zihninde daha önce var olmayan bir örüntü ya da yapı organize ederek bunlardan yeni bir bütün oluşturmalarını ifade etmektedir (Kaban, 2013). Her ne kadar bu basamakta yeni bir ürün ortaya konulması şeklinde bir ifade yer alsada bu tam anlamıyla yeni bir ürün ortaya konulmasını ifade etmemektedir.

Öğrenenlerin genellikle önceden öğrenilmiş herhangi bir materyali ya da materyalleri organize edilmiş bir sunum haline getirmelerinin beklendiği bir rapor hazırlama çalışmalarında sentezin yani yaratmanın yapılması beklenir (Anderson *vd.*, 2014).

Tablo 2. Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu Basamakları, Alt Basamakları, Alternatif İsimleri, Tanımlar ve Örnekleri (Anderson *vd.*, 2014; Kablan, 2013).

| Ana Gruplar ve Bilişsel Süreçler | Alternatif İsimler | Tanımlar ve Örnekler |
|----------------------------------|---|--|
| Hatırlama | Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme | |
| <i>Tanıma</i> | <i>Belirleme</i> | <i>Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (Örneğin, Matematik dersinde, temel geometrik şekillerdeki kenar sayılarını tanıtır.)</i> |
| <i>Hatırlama</i> | <i>Bilgiye Erişme</i> | <i>İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (Örneğin, Türkiye tarihinde önemli olayların tarihlerini hatırlar.)</i> |
| Anlama | Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçimde sunulan eğitim iletilerinden anlam çıkarma | |
| <i>Yorumlama</i> | <i>Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme</i> | <i>İfade şeklini değiştirme (Örneğin, Kurtuluş Savaşı dönemi ile ilgili önemli doküman ve konuşmaları başka bir ifadeyle sunar.); önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma</i> |
| <i>Örneklendirme</i> | <i>Gösterimleme, Somutlama</i> | <i>Kavram veya ilkeyi örneklendirmek, belirtmek için özel bir örnek veya gösterimleme yolu bulma (Örneğin, Fen bilgisi dersinde çeşitli kimyasal bileşiklere örnekler verir.)</i> |
| <i>Sınıflama</i> | <i>Gruplara ayırma, İlgili gruba yerleştirme</i> | <i>Bir şeyin belli bir gruba girip girmeyeceğini belirleme (Örneğin, Tarih öncesindeki özel canlı türlerini kategorilere ayırır.)</i> |
| <i>Özetleme</i> | <i>Kısaca ifade etme, genelleme</i> | <i>Genel temayı veya önemli noktaları toparlama (Örneğin, Doğa bilimlerinde, tanınmış bilim adamlarının birkaç yazısını okuduktan sonra onların alana sunduğu önemli katkılarını özetler.)</i> |
| <i>Sonuç Çıkarma</i> | <i>Çıkarılma, ulama, öteleme, önceden kestirme</i> | <i>Verilen bilgilerden hareketle bir genellemeye ulaşma (Örneğin, Matematik dersinde iki değişkenin her biri ile ilgili birkaç gözlem değeri verildiğinde bu değerler arasındaki ilişkiyi bir denklem biçiminde gösterir.)</i> |
| <i>Karşılaştırma</i> | <i>Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme</i> | <i>İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (Örneğin, Geçmişteki tarihsel olayları günümüzdeki çağdaş olaylarla karşılaştırır.)</i> |
| <i>Açıklama</i> | <i>Modeller Oluşturma</i> | <i>Bir sistemdeki neden-sonuç ilişkilerini gösteren bir model oluşturma (Sosyal bilgiler dersinde 18.yüzyılın başlıca olaylarının nedenlerini açıklar.)</i> |

Tablo 2. (devamı)

| Ana Gruplar ve Bilişsel Süreçler | Alternatif İsimler | Tanımlar ve Örnekler |
|----------------------------------|---|---|
| Uygulama | Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma | |
| <i>Yapma</i> | <i>İcra etme</i> | <i>İşlemi, bilinen bir görece uygulama (Örneğin, Matematik dersinde her ikisi de çok basamaklı olan bir tamsayıyı başka bir tamsayıya böler.)</i> |
| <i>Yararlanma</i> | <i>Kullanma</i> | <i>Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (Örneğin, Uygun olduğu yeni bir durumda Newton'un ikinci yasasından yararlanır.)</i> |
| Çözümleme | Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme | |
| <i>Ayrıştırma</i> | <i>Ayırt etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme</i> | <i>Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayırt etme (Örneğin, Bir şeyin nasıl çalıştığını anlatan bir yazıda ana basamakların seçer.)</i> |
| <i>Örgütleme</i> | <i>Bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma</i> | <i>Bir yapıda yer alan elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (Örneğin, Tarihsel bir anlatıdaki kanıtları belli bir açıklamayı destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar olarak sınıflar.)</i> |
| <i>İrdeleme</i> | <i>Atfetme, Yükleme</i> | <i>Sunulan materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme (Örneğin, Edebiyat dersinde, bir öyküdeki kahramanın eylemlerinin arkasında yatan güdülerini belirler.)</i> |
| Değerlendirme | Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma | |
| <i>Denetleme</i> | <i>Eşgüdümleme, izleme, test etme</i> | <i>Bir süreç veya ürünlerdeki uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (Örneğin, Siyasi partilerin seçim zamanı verdiği politik mesajlarındaki mantık hatalarını ortaya çıkarır.)</i> |
| <i>Eleştirme</i> | <i>Yargılama</i> | <i>Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (Örneğin, iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmede daha etkili bir yol olacağını meydana çıkarma)</i> |
| Yaratma | Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirilerek örüntüyü bütünlük ve işlevsel bir bütün ortaya koyma | |
| <i>Oluşturma</i> | <i>Hipotez Önerme</i> | <i>Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (Örneğin, Herkesin yeterince sağlık sigortasına sahip olmasını güvence altına almak için düşünilebileceği kadar çok çözüm yolu önerir.)</i> |
| <i>Planlama</i> | <i>Tasarlama</i> | <i>Bazı görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarlama (Örneğin, 1.Dünya savaşının nedenleri ile ilgili bir araştırma raporu yazımına geçmeden önce, bu araştırmayı yaparken atacağı adımları ana hatlarıyla belirler.)</i> |
| <i>Üretme</i> | <i>Yapma</i> | <i>Ürünler icat etme, (Bellî bir tarihi dönem ile ilgili olarak bilim adamlığı standartlarını karşılayan bir rapor yazar)</i> |

Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamak ve alt basamaklarının neler olduğunu bilmek kazanımların taksonomik analizinin kolaylıkla yapılabileceği anlamına gelmemektedir. Zira sınıflama yapılırken çeşitli problemlerle karşılaşılabilir. Sınıflamada ortaya çıkabilecek problemlerle ilgili soru cümleleri aşağıdaki gibidir:

- Taksonomi belirtke tablosunun en kullanışlı olduğu bir özelleştirme aşamasında çalışılıyor mu?

- Öğrenenin ön öğrenmeleri ile ilgili olarak doğru sayılılarla mı hareket ediliyor?
- İfade edildiği şekliyle hedef, amaca ulaşmak için birer araç olan etkinlikler ya da davranışlardan çok gerçekleşmesi beklenen öğrenme ürünlerini mi anlatıyor?

Kazanımların sınıflanmasında fiil-ad kombinasyonunun dikkate alınması gerekmektedir. Bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun ilişkilendirilmesi taksonomik sınıflamanın yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

Yüklemler tek başlarına kullanıldıklarında yanılmalar olabilir. Öğrenciler, “hikayelerle kullanılan yazınla ilgili çeşitli anlatım biçimlerini belirler” şeklindeki bir kazanımda yüklemde yer alan fiil’in “belirleme” olduğu açıktır. “Belirleme” fiilinin süreç olarak hatırlama basamağının tanıma alt basamağında olduğu görülebilir. Fakat burada bir yanılma söz konusudur. Bu kazanım ifadesinin derinlemesine okunması öğrenciler ile ilgili niyetin; hikayelerdeki yazın ile ilgili anlatım biçimlerinin örneklerini bulmayı öğrenmeleri olduğunu akla getirecektir. Bu örnekte verildiği gibi her ne kadar kazanım yüklem cümlesi tanıma alt basamağını işaret etse de kazanım analiz edildiğinde bu kazanımın anlama basamağının örneklendirme alt basamağına karşılık gelen bir kazanım olduğu görülmektedir (Anderson *vd.*, 2014).

Hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarını içeren kazanımlar ile bilgi boyutu arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu basamaklar olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağı söz konusu olduğunda ise bilgi boyutu ile sınıflamanın yapılması daha da zorlaşmaktadır (Anderson *vd.*, 2014). Ayrıca öğretim programlarında yer alan örnek etkinlikleri incelemek bize sınıflandırmayı yapmada kolaylık sağlayacaktır.

Yapmış olduğumuz çalışma da 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak çalışma sürerken 2018 yılında 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yenilenmiştir. Bu süreçte 2018 yılı programı ile devam edilmek istenmiş ancak hem çalışmanın oldukça ilerlemiş olması hem de 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın 2018 programında yer alan kazanımların tamamını kapsaması nedeniyle, çalışmanın 2005 programı ile tamamlanmasına karar verilmiştir. 2005 ve 2018 yılları 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar incelendiğinde; 2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda 39 adet kazanımın bulunduğu, bu 39 adet kazanımdan 31 adedinin bilişsel boyutta ve 8 adedinin duyuşsal boyutta olduğu anlaşılmıştır. 2018 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan kazanım sayısının ise 31 olduğu ve tamamının bilişsel boyutta olduğu anlaşılmış olup; mevcut kazanım ifadelerinin 2005 ve 2018 öğretim programlarında birbirleri ile eş anlamlı veya yakın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle 2005 yılı 7.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın 2018 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na göre daha kapsamlı olması ve 2015 yılında çalışmaya başlanmış olması nedeniyle 2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile çalışmaya devam edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki toplam kazanım sayısı ve ders kitabındaki toplam soru sayısının çok fazla olması nedeniyle random olarak 7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan ders kitabındaki ölçme değerlendirme soruları araştırmanın kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın Problemi

Yukarıda verilen bilgiler ışığında çalışmanın ana problem cümlesi; 2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bilişsel kazanımlarının ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ölçme değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutunun hangi basamak ve alt basamaklarında yer aldığıdır.

Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi basamak ve alt basamakta olduğu incelenecek ve programın üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine ne düzeyde hizmet ettiği belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca yine Krathwohl Taksonomisi'ne göre sosyal bilgiler ders kitabı ölçme değerlendirme sorularının ilgili kazanımların bilişsel süreç boyutuna uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı da ele alınacaktır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
2. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi değerlendirme soruları, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu ile ilgisi nasıldır?
3. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite sonu değerlendirme soruları, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu ile ilgisi nasıldır?
4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının taksonomik sınıflama açısından ilişkisi nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın içerikleri çeşitli taksonomiler açısından incelenmiştir. Bloom Taksonomisi'nin davranışçı öğretim modeline uygun olarak hazırlanması, Krathwohl Taksonomisi'nin ise yapılandırmacı öğretim modeline uygun olarak hazırlanması Krathwohl Taksonomisi'ni önemli kılmaktadır. Türkiye'de yapılan Krathwohl Taksonomisi'ne yönelik çalışmalar incelendiğinde;

Taksonomilere ilişkin yapılan çalışmaların nitel araştırma modeline dayalı olarak doküman analizi yöntemi ile yapıldığı, genellikle Bloom Taksonomisi başta olmak

üzere kısmen de Krathwohl Taksonomisi ile ilgili çalışmalar yapıldığı, diğer taksonomilerin fazla bilinmediği, Bloom Taksonomisi ve Krathwohl Taksonomisi ile farklı derslerin öğretim programlarında yer alan kazanımların, ders kitaplarının, öğretmenlerin hazırladıkları sınav sorularının ve MEB ve ÖSYM tarafından hazırlanan YGS, ÖSS vd. sınavlarda çıkan soruların taksonomik sınıflamalarının ve karşılaştırmalarının yapıldığı görülmüş, bahsi geçen kazanım ve ölçme değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik sınıflamalarda; taksonomik sınıflama yapılan verilerin ilgili taksonominin alt basamaklarına (Hatırlama, anlama ve uygulama) denk geldiği ve üst düzey düşünmeye hizmet edemeyeceği sonucuna varıldığı ve bu yönde önerilerde bulunduğu görülmüştür.

Yapılan literatür taramasından yolu çıkılarak bu çalışma ile 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın taksonomik açıdan incelenmesi önemlidir. Çünkü bu inceleme programda yer alan kazanımların özellikle bilişsel alanda nasıl bir dağılıma sahip olduğunu ve ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme sorularının programa uygunluğunu gösterecektir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın yöntemi doküman analizi yöntemidir. Doküman analizi, araştırılacak olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere sahip olma derecesine göre incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Diğer bir tanıma göre ise doküman analizi; araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2015). Doküman analizi yöntemi nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Doküman analizinde uygulanan analitik prosedür, belgelerde bulunan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (mantıklı) ve sentezlenmesini içerir. Doküman analizi özellikle içerik analizi yoluyla düzenlenmiş alıntılar veya bütün pasaj (bölüm) olarak alınır ve daha sonra ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri ile verilerini toplar. Doküman analizi ampirik bilginin üretildiği ve anlaşıldığı şekilde dokümanları değerlendirme sürecidir (Bowen, 2009). Bu nedenle araştırmacının bu yöntemde kullanılan dokümanları ve bu dokümanların analizini araştıranın amacı doğrultusunda doğru şekilde yapılandırması gerekmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını 2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan tüm bilişsel kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan 2015 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sitesinde yer alan ders kitabındaki ölçme değerlendirme soruları oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri kaynağını temsil etmesi açısından 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki bilişsel kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan 7. sınıf

sosyal bilgiler ders kitabındaki ölçme değerlendirme soruları çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ünite içi ve ünite sonu değerlendirme soruları her kazanımla ilgili en az bir sorunun taksonomik analizi yapılacak şekilde çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme belirleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi; çalışma grubuna girmesi gereken tüm verilerin düzenlenmesinin mümkün olmadığı durumlarda kullanılmakta olup, benzerlik gösteren verilerin olanak ölçüsünde bir araya getirilip kümeler oluşturulması ve her kümede bulunan verilere mümkün olduğunda eşit seçilme şansı verilmesi şeklinde gerçekleşir (Aziz, 2013; Karasar, 2014). Çalışma grubu belirlemede ders kitabının ünite içi veya ünite sonu değerlendirme kısmında kazanım ile ilgili 1, 2 ya da 3 soru var ise 1 sorunun, 4, 5 veya 6 soru var ise 2 sorunun 7, 8 veya 9 soru var ise 3 sorunun taksonomik analizi yapılacak şekilde bir çalışma grubu belirleme yoluna gidilmiştir. 2 ya da 3 sorunun taksonomik analizinin yapılacağı durumlarda kazanım ile ilgili 2.sorunun taksonomik analizi yapılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Bu örnekleme yöntemi ise, amaçlı örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Balcı (2018)'ya göre amaçlı örnekleme yöntemi; araştırmacının çalışmasına en uygun olan çalışma grubunu kendisi tarafından belirlemesine izin verilen ve araştırmacıya veri kaynağı için bir kota konulmayan bir örnekleme yöntemidir.

Doküman Analizi Formu

Çalışmada veri toplama aracı olarak dokümanlar kullanılmıştır. Öncelikli olarak 2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları, üniteler, değerler, beceriler ve kazanımların detaylı olarak gösterildiği görülmüştür. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında kullanılmak üzere hazırlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı MEB TTKB'nin resmi internet sayfasından edinilmiştir. Bahsi geçen kitabın 2015 yılında dördüncü baskı olarak Doç. Dr. İsmail Güven editörlüğünde hazırlandığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan 31 adet bilişsel kazanımın Krathwohl Taksonomisi bilişsel boyut basamakları ve alt basamaklarına göre incelenmiş olup geriye kalan 8 adet duyuşsal kazanım araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu 31 kazanıma ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 162 adet ünite içi değerlendirme sorusu, 68 adet ünite sonu değerlendirme sorusu olmak üzere 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 230 değerlendirme sorusu bulunmaktadır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların ve bu kazanımlarla ilgili olan 7. sınıf ders kitabındaki ünite içi ve ünite sonu değerlendirme sorularının taksonomik analizi yapımında araştırmaya kaynak olması için ilgili araştırmalar ve Krathwohl Taksonomisi eserinin bilişsel süreç boyutu basamakları ve alt

basamaklarının her biri için verilen örnek kazanım ve örnek değerlendirme soruları ipucu niteliğinde kullanılmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca değerlendirme sorularının taksonomik analizi yapılırken sadece soru cümlesine bakılmayıp, sorudan önce soru ile ilgili ipucu verilip verilmeme, soruya ilişkin kavram ya da konunun anlatılıp anlatılmama durumları da dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Merriam (2013) bütün nitel veri analizlerinin içerik analizi olduğunu, çünkü nitel araştırmada toplanan verilerin içeriğinin analiz edilmesinin ana amaç olduğunu ifade etmektedir. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların bilişsel süreç boyutu ve alt basamaklarının analizi aşamasında betimsel analiz, ilgili kazanımların 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının bilişsel süreç boyutu ve alt basamaklarının analizi aşamasında ise içerik analizine başvurulmuştur. Betimsel analiz, verilerin elde edilmesinin ardından belirlenen ölçütlere göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise daha önceden toplanan verileri açıklamak için kavram ve ilişki gibi gerekli bilgilere başvurulmasıdır (Karasar, 2014).

Kazanımların ve değerlendirme sorularının bilişsel süreç boyutu basamakları ve alt basamaklarının sınıflandırması yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Kazanım cümlesindeki yüklem her ne kadar ipucu niteliğinde olsunlar dahi kazanım cümlesinin detaylı olarak incelenmesi farklı basamak ve alt basamakları işaret edebilir (Anderson *vd.*, 2014).

Hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında yer aldığı analiz edilen kazanımlar ise bilgi çeşidi (olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi) ile yakından ilişkilidir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağı söz konusu olduğunda ise bilgi çeşidi ile sınıflamanın yapılması daha da zorlaşmaktadır (Anderson *vd.*, 2014). Öğretim programlarında yer alan örnek etkinlikleri incelemek de sınıflandırma yapmada kolaylık sağlamıştır

Bulgular

Bu bölümde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların ve bu kazanımlarla ilgili olan 7. sınıf ders ve çalışma kitabındaki ünite içi ve ünite sonu değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırması yapılmıştır. Yapılan sınıflandırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre ayrı ayrı başlıklar halinde grafikler ve tablolar oluşturularak verilmeye çalışılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilişsel Kazanımlarının Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki bilişsel kazanımların Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre dengeli şekilde dağılıp dağılmadığı verilme-

ye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilişsel Kazanımlarının Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

| Öğrenme Alanı | Ünide | İlgili Kazanım No | Kazanım (Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratmak) | Bilişsel Boyut Basamakları | Bilişsel Boyut Basamaklarının Alt Basamakları |
|------------------------------|------------------------------|-------------------|--|----------------------------|---|
| Birey ve Toplum | İletişim ve İnsan İlişkileri | 1 | İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 3 | İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır. | Anlama | Sonuç Çıkarma |
| | | 5 | Kitle iletişimi özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar. | Anlama | Karşılaştırma |
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler | Ülkemizde Nüfus | 6 | Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 1 | Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır. | Anlama | Açıklama |
| | | 2 | Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar. | Anlama | Sonuç Çıkarma |
| | | 3 | Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 4 | Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. | Anlama | Açıklama |
| Kültür ve Miras | Türk Tarihinde Yolculuk | 5 | Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar. | Hatırlama | Hatırlama |
| | | 1 | Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasi mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 2 | Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar. | Anlama | Açıklama |
| | | 3 | Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 4 | Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 5 | Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 7 | Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 8 | Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur. | Anlama | Sonuç Çıkarma |

Tablo 3. (devamı)

| Öğrenme Alanı | Ünité | İlgili Kazanım No | Kazanım (Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratmak) | Bilişsel Boyut Basamakları | Bilişsel Boyut Basamaklarının Alt Basamakları |
|----------------------------|-------------------------|--|--|----------------------------|---|
| Bilim, Teknoloji ve Toplum | Zaman İçinde Bilim | 1 | İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarını örnekler verir. | Hatırlama | Hatırlama |
| | | 3 | Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 5 | Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| Üretim, Dağıtım ve Tüketim | Ekonomi ve Sosyal Hayat | 1 | Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 2 | Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 3 | Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojilerindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 4 | Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 5 | Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıtır. | Hatırlama | Tanım |
| | | 6 | Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar. | Yaratma | Planlama |
| Güç, Yönetim ve Toplum | Yaşayan Demokrasi | 2 | Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir. | Anlama | Örneklendirme |
| | | 3 | Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder. | Çözümleme | Örgütlenme |
| | | 4 | Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve Yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır. | Anlama | Sonuç Çıkarma |
| | | 5 | İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder. | Değerlendirme | Denetleme |
| | | 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir. | Anlama | Karşılaştırma | |
| Küresel Bağlantılar | Ülkelere Arası Köprüler | 1 | 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir. | Anlama | Karşılaştırma |
| | | 2 | Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir. | Anlama | Karşılaştırma |

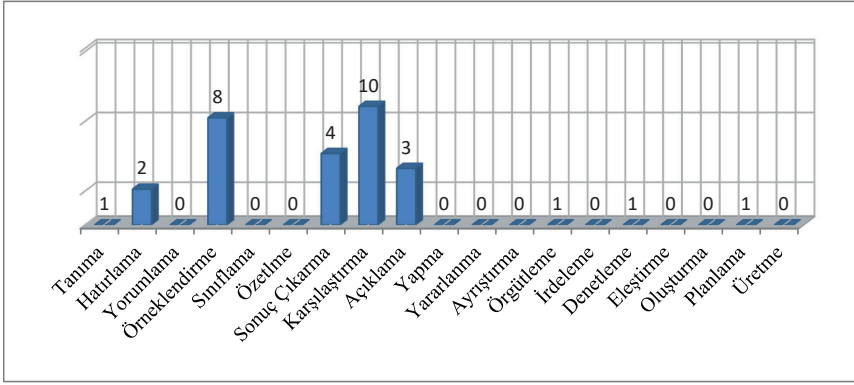
2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımlar Tablo 4'de verilmiştir. Bahsi geçen kazanımlar Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun basamak ve alt basamaklarına göre sınıflandırması yapılmış ve kazanımların büyük çoğunluğunun anlama basamağında ve anlama basamağının alt basamaklarında bulunduğu tespit edilmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan 31 adet bilişsel kazanımdan 3 (% 9,677) adedinin hatırlama, 25 (% 80,645) adedinin anlama, 1'er (% 3,225) adet çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında bulunduğu, uygulama basamağında ise herhangi bir kazanım bulunmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bilişsel Kazanımlarının Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu Basamak ve Alt Basamaklarına Göre Beklenen, Taksonomik Analiz ve Fark Dağılımı

| Bilişsel Boyutu | Süreç | Beklenen | | Taksonomik Analiz | | Fark | |
|----------------------|-------|-----------|------------|-------------------|------------|----------|----------|
| | | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % |
| Hatırlama | | | | | | | |
| Tanıma | | 1.72 | 5.55 | 1 | 3.22 | +0.72 | +2.33 |
| Hatırlama | | 1.72 | 5.55 | 2 | 6.45 | -0.28 | -0.9 |
| Anlama | | | | | | | |
| Yorumlama | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Örneklendirme | | 1.72 | 5.55 | 8 | 25.80 | -6.28 | -20.25 |
| Sınıflama | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Özetleme | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Sonuç Çıkarma | | 1.72 | 5.55 | 4 | 12.90 | -2.28 | -7.35 |
| Karşılaştırma | | 1.72 | 5.55 | 10 | 32.25 | -8.28 | -26.7 |
| Açıklama | | 1.72 | 5.55 | 3 | 9.67 | -1.28 | -4.12 |
| Uygulama | | | | | | | |
| Yapma | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Yararlanma | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Çözümleme | | | | | | | |
| Ayrıştırma | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Örgütleme | | 1.72 | 5.55 | 1 | 3.22 | +0.72 | +2.33 |
| İrdeleme | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Değerlendirme | | | | | | | |
| Denetleme | | 1.72 | 5.55 | 1 | 3.22 | +0.72 | +2.33 |
| Eleştirme | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Yaratma | | | | | | | |
| Oluşturma | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.72 | +5.55 |
| Planlama | | 1.72 | 5.55 | 1 | 3.22 | +0.72 | +2.33 |
| Üretme | | 1.72 | 5.55 | 0 | 0 | +1.720 | +5.55 |
| Toplam | | 31 | 100 | 31 | 100 | 0 | 0 |

Tablo 4'deki dağılım incelendiğinde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bilişsel kazanımlarının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde 31 adet kazanımdan 25 (% 80,6) adet kazanımın anlama, 3 (% 9,6) adet kazanımın hatırlama, 1'er (% 3,2) adet çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer aldığı analiz edilmiş olup uygulama basamağında ise herhangi bir kazanımın yer almadığı tespit edilmiştir. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan 31 adet bilişsel kazanımın Krathwohl Taksonomisi basamaklarına dengeli (Frekans: 5,16 ve yüzde: 16,66) bir şekilde dağılması beklenirken anlama basamağında %-63,94 oranında bulunduğu, diğer basamaklarda beklenenin altında olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 2. 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı bilişsel kazanımlarının Krathwohl taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı.

Tablo 4 ve Şekil 2'deki dağılım incelendiğinde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bilişsel kazanımlarının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde 31 adet kazanımdan 10 (% 32,25) adedinin karşılaştırma, 8 (% 25,80) adedinin örneklendirme, 4 (% 12,90) adedinin sonuç çıkarma, 3 (% 9,67) adedinin açıklama, 2 (% 6,45) adedinin hatırlama ve 1'er (% 3,22) adet tanıma, örgütlenme, denetleme ve planlama alt basamaklarında bulunduğu, yorumlama, sınıflama, özetleme, yapma yararlanma, ayırıştırma, irdeleme, eleştirme oluşturma ve üretme alt basamaklarında herhangi bir kazanımın yer almadığı görülmüştür. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan 31 adet bilişsel kazanımın dengeli (Frekans: 1.72 ve Yüzde: 5.55) bir şekilde Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına dağılımı beklenirken örneklendirme alt basamağında % -20,25 oranında ve karşılaştırma alt basamağında % -26,70 oranında bir yoğunluk bulunmakta iken bir kısım alt basamaklarda dengeli bir dağılım olduğu ve bir kısım alt basamaklarda ise herhangi bir kazanım bulunmadığı anlaşılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Ünite İçi Değerlendirme Sorularının ve İlgili Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Dağılımı

Araştırmanın 2. alt problemi olan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularının ilgili kazanımların bilişsel süreç boyutuna uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

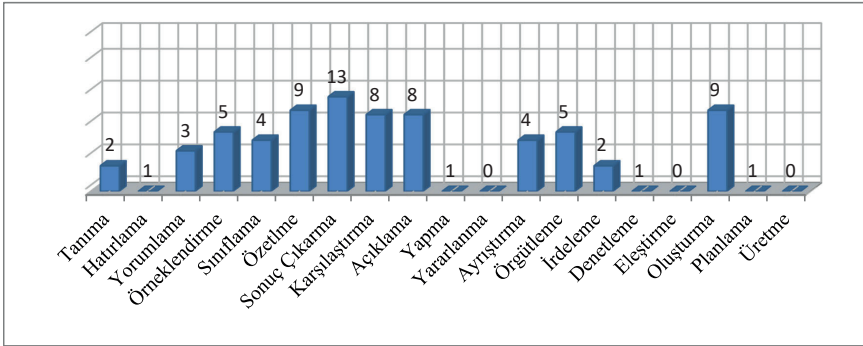
76 adet 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorusundan 50 (% 64,58) adedinin anlama, 11 (% 14,50) adedinin çözümleme, 10 (% 13,20) adedinin yaratma, 3 (% 5,30) adedinin hatırlama, 1'er (% 1,30) adet ise uygulama ve değerlendirme basamaklarında bulunduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Ünite İçi Değerlendirme Sorularına İlişkin Yapılan Taksonomik Analiz ile İlgili Kazanımlara İlişkin Yapılan Taksonomik Analizin Dağılımı (Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu Alt Basamakları)

| Bilişsel Süreç Boyutu | Görülen | | Taksonomik Analiz | | Fark |
|-----------------------|-----------|------------|-------------------|------------|----------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans |
| Hatırlama | | | | | |
| Tanıma | 1 | 3.22 | 2 | 2.63 | +0.59 |
| Hatırlama | 2 | 6.45 | 1 | 1.31 | +5.14 |
| Anlama | | | | | |
| Yorumlama | 0 | 0 | 3 | 3.94 | -3.94 |
| Örneklendirme | 8 | 25.80 | 5 | 6.57 | +19.23 |
| Sınıflama | 0 | 0 | 4 | 5.26 | -5.26 |
| Özetleme | 0 | 0 | 9 | 11.84 | -11.84 |
| Sonuç Çıkarma | 4 | 12.90 | 13 | 17.10 | -4.20 |
| Karşılaştırma | 10 | 32.25 | 8 | 10.52 | +21.73 |
| Açıklama | 3 | 9.67 | 8 | 10.52 | -0.85 |
| Uygulama | | | | | |
| Yapma | 0 | 0 | 1 | 1.31 | -1.31 |
| Yararlanma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Çözümleme | | | | | |
| Ayrıştırma | 0 | 0 | 4 | 5.26 | -5.26 |
| Örgütlenme | 1 | 3.22 | 5 | 6.57 | -3.35 |
| İrdeleme | 0 | 0 | 2 | 2.63 | -2.63 |
| Değerlendirme | | | | | |
| Denetleme | 1 | 3.22 | 1 | 1.31 | +1.91 |
| Eleştirme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Yaratma | | | | | |
| Oluşturma | 0 | 0 | 9 | 11.84 | -11.84 |
| Planlama | 1 | 3.22 | 1 | 1.31 | +1.91 |
| Üretme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Toplam | 31 | 100 | 76 | 100 | 0 |

Tablo 5'deki dağılım incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu) analiz ile ilgili kazanımlara ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamakları) analizin karşılaştırmasında; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların taksonomik analizinde anlama basamağında 31/25 (%80,6) oranında yoğunluk bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik analizde 76 adet değerlendirme sorusundan 50 (% 65,78) adedinin anlama basamağında, bulunduğu analiz edilmiştir.

Kazanımlara ilişkin yapılan analiz ile ünite içi değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analizin karşılaştırmasında anlama basamağında +%14,82 oranında ve çözümleme basamağında %-11,27 oranında bir fark bulunduğu, diğer basamaklarda ise yüksek oranda bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı.

Tablo 5 ve Şekil 3'deki dağılım incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları) analiz ile ilgili kazanımlara ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları) analizin karşılaştırmasında; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomik analizinde karşılaştırma ve örnekleme alt basamaklarında yoğunluk bulunduğu, bir kısım alt basamaklarda ise herhangi bir kazanım bulunmadığı analiz edilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik analizde ise 13 adedinin sonuç çıkarma, 9'ar adedinin özetleme ve oluşturma, 8'er adedinin karşılaştırma ve açıklama, 5'er adedinin örnekleme ve örgütlenme, 4'er adedinin sınıflama ve ayrıştırma, 3 adedinin yorumlama, 2'şer adedinin tanıma ve irdeleme, 1'er adedinin hatırlama, yapma, denetleme ve planlama alt basamaklarında bulunduğu, yararlanma, eleştirme ve üretme alt basamaklarında ise herhangi bir değerlendirme sorusunun bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kazanımlara ilişkin yapılan analiz ile ünite içi değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analizin karşılaştırmasında karşılaştırma alt basamağında %21,73 oranında, örnekleme alt basamağında %19,23 oranında, özetleme ve oluşturma alt basamağında %11,84 oranında bir fark bulunduğu, diğer alt basamaklarında ise bu farkın giderek azaldığı tespit edilmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının ve İlgili Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Dağılımı

Araştırmanın 3. alt problemi ile 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının ilgili kazanımların bilişsel süreç boyutuna uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı verilmeye çalışılmıştır.

41 adet 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorusundan 26 (% 63,40) adedinin hatırlama, 13 (% 31,70) adedinin anlama, 1'er (% 2,40) adedinin uygulama ve çözümlene basamaklarında olduğu, değerlendirme ve yaratma basamaklarında ise herhangi bir değerlendirme sorusunun bulunmadığı anlaşılmıştır.

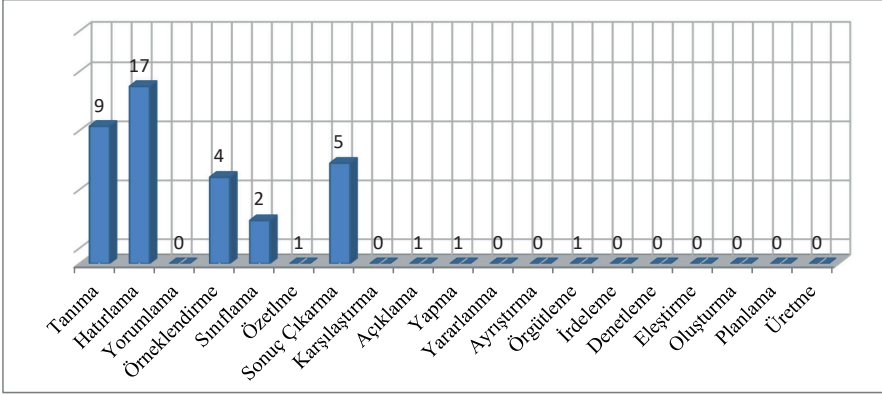
Tablo 6. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Sorularına İlişkin Yapılan Taksonomik Analiz ile İlgili Kazanımlara İlişkin Yapılan Taksonomik Analize Göre Dağılımı (Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu Alt Basamakları)

| Bilişsel Süreç Boyutu | Görülen | | Taksonomik Analiz | | Fark |
|-----------------------|-----------|------------|-------------------|------------|----------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans |
| Hatırlama | | | | | |
| Tanıma | 1 | 3.22 | 9 | 21.95 | -18.73 |
| Hatırlama | 2 | 6.45 | 17 | 41.16 | -34.71 |
| Anlama | | | | | |
| Yorumlama | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Örneklendirme | 8 | 25.80 | 4 | 9.75 | +16.05 |
| Sınıflama | 0 | 0 | 2 | 4.87 | -4.87 |
| Özetleme | 0 | 0 | 1 | 2.43 | -2.43 |
| Sonuç Çıkarma | 4 | 12.90 | 5 | 12.19 | +0.71 |
| Karşılaştırma | 10 | 32.25 | 0 | 0 | +32.25 |
| Açıklama | 3 | 9.67 | 1 | 2.43 | +7.24 |
| Uygulama | | | | | |
| Yapma | 0 | 0 | 1 | 2.43 | -2.43 |
| Yararlanma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Çözümlene | | | | | |
| Ayrıştırma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Örgütlenme | 1 | 3.22 | 1 | 2.43 | +0.79 |
| İrdeleme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Değerlendirme | | | | | |
| Denetleme | 1 | 3.22 | 0 | 0 | +3.22 |
| Eleştirme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Yaratma | | | | | |
| Oluşturma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Planlama | 1 | 3.22 | 0 | 0 | +3.22 |
| Üretme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Toplam | 31 | 100 | 41 | 100 | 0 |

Tablo 6'daki dağılım incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu) analiz ile ilgili kazanımlara ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamakları) analizin karşılaştırmasında; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomik analizde anlama basamağında 31/25 (%80,6) oranında yoğunluk bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan tak-

sonomik analizde 41 adet değerlendirme sorusundan 26 (% 63,41) adedinin hatırlama, 13'ünün (% 13,70) ise anlama basamağında bulunduğu analiz edilmiştir.

Kazanımlara ilişkin yapılan analiz ile ünite sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analizin karşılaştırmasında hatırlama basamağında %-53,81 oranında ve anlama basamağında +%66,91 oranında fark bulunduğu tespit edilirken diğer basamaklarda farkın bulunmadığı anlaşılmıştır.



Şekil 4. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı.

Şekil 4'deki dağılım incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları) analiz ile ilgili kazanımlara ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları) analizin karşılaştırmasında; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomik analizinde karşılaştırma ve örneklendirme alt basamaklarında yoğunluk bulunduğu, yorumlama, sınıflama, özetleme, yapma, yararlanma, ayrıştırma, irdeleme, eleştirme, oluşturma ve üretme alt basamaklarında ise herhangi bir kazanım bulunmadığı analiz edilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik analizde 41 adet değerlendirme sorusundan 17 adedinin hatırlama, 9 adedinin tanıma, 5 adedinin sonuç çıkarma, 4 adedinin örneklendirme, 2 adedinin sınıflama, 1'er adedinin özetleme, açıklama, yapma ve örgütlenme alt basamaklarında bulunduğu; yorumlama, karşılaştırma, yararlanma, ayrıştırma, irdeleme, denetleme, eleştirme, oluşturma, planlama ve üretme alt basamaklarında ise herhangi bir değerlendirme sorusunun bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kazanımlara ilişkin yapılan analiz ile ünite sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analizin karşılaştırmasında tanıma alt basamağında %-18,73 oranında, hatırla-

ma alt basamağında %-34,71 oranında, örneklendirme alt basamağında +16,05 ve karşılaştırma alt basamağında +32,25 oranında fark bulunduğu, diğer alt basamaklarında ise bu farkın giderek azaldığı tespit edilmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Bilişsel Kazanımlar ve Bu Kazanımlara Yönelik Hazırlanan Ders Kitabı Ünite İçi ve Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Taksonomik Sınıflama Açısından Karşılaştırılması

2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların ve bu bilişsel kazanımlara yönelik hazırlanan ders kitabı ünite içi ve ünite sonu değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisine göre sınıflandırması ayrı ayrı yapılmıştır.

117 adet 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorusundan 63 (% 53,8) adedinin anlama, 29 (% 24,8) adedinin hatırlama, 12 (% 10,3) adedinin çözümlenme, 10 (% 8,5) adedinin yaratma, 2 (% 1,7) adedinin uygulama ve 1 (% 0,9) adedinin ise değerlendirme basamağında bulunduğu anlaşılmıştır.

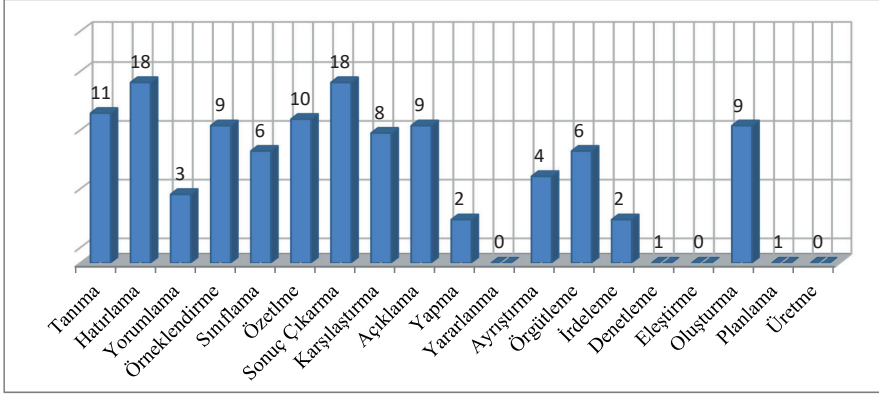
Tablo 7. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Ünite İçi ve Sonu Değerlendirme Sorularına İlişkin Yapılan Krathwohl Taksonomisi Analizi ile İlgili Kazanımlara İlişkin Yapılan Krathwohl Taksonomisi Analizine Göre Dağılımı (Bilişsel Süreç Boyutu Basamakları)

| Bilişsel Süreç Boyutu | İlgili Kazanımların Taksonomik Analizi | | Tüm Değerlendirme Sorularının Taksonomik Analizi | | Fark |
|-----------------------|--|------------|--|------------|----------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Yüzde % |
| Hatırlama | 3 | 9,6 | 29 | 24,8 | -15,5 |
| Anlama | 25 | 80,6 | 63 | 53,8 | +26,8 |
| Uygulama | 0 | 0 | 2 | 1,7 | -1,7 |
| Çözümlenme | 1 | 3,2 | 12 | 10,3 | -7,1 |
| Değerlendirme | 1 | 3,2 | 1 | 0,9 | +2,3 |
| Yaratma | 1 | 3,2 | 10 | 8,5 | -5,3 |
| Toplam | 31 | 100 | 117 | 100 | 0 |

Tablo 7'deki dağılım incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi basamakları) analiz ile ilgili kazanımlara ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi basamakları) analizin karşılaştırmasında; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomik analizinde anlama basamağında %80,6 oranında bir yoğunluk bulunduğu analiz edilmiş. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik analizde

117 adet değerlendirme sorusundan 63 (% 53,8) adedinin anlama basamağında bulunduğu analiz edilmiştir.

Kazanımlara ilişkin yapılan analiz ile tüm değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analizin karşılaştırmasında anlama basamağında yüzde %26,8 oranında bir fark bulunduğu, diğer basamaklarda bir farkın bulunmadığı edilmiştir.



Şekil 5. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı.

Şekil 5'deki dağılım incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları) analiz ile ilgili kazanımlara ilişkin yapılan taksonomik (Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları) analizin karşılaştırmasında; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların taksonomik analizinde karşılaştırma ve örneklendirme alt basamaklarında yoğunluk bulunduğu, bir kısım alt basamaklarda ise herhangi bir kazanım bulunmadığı analiz edilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularına ilişkin yapılan taksonomik analizde 117 adet değerlendirme sorusundan 18'er adedinin hatırlama ve sonuç çıkarma, 11 adedinin tanıma, 10 adedinin özetleme, 9'ar adedinin örneklendirme, açıklama ve oluşturma, 8 adedinin karşılaştırma, 6'şar adedinin sınıflandırma ve örgütlenme, 4 adedinin ayrıştırma, 3 adedinin yorumlama, 2'şer adedinin yapma ve irdeleme, 1'er adedinin denetleme ve planlama alt basamaklarında bulunduğu, yararlanma, eleştirme ve üretme alt basamaklarında ise herhangi bir değerlendirme sorusunun bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Ünite İçi ve Sonu Değerlendirme Sorularına İlişkin Yapılan Taksonomik Analiz ile İlgili Kazanımlara İlişkin Yapılan Taksonomik Analizine Göre Dağılımı (Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu Alt Basamakları)

| Bilişsel Süreç Boyutu | Görülen | | Taksonomik Analiz | | Fark |
|-----------------------|---------|---------|-------------------|---------|---------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans |
| Hatırlama | | | | | |
| Tanıma | 1 | 3.22 | 15 | 9,4 | -6,18 |
| Hatırlama | 2 | 6.45 | 24 | 15,4 | -8,95 |
| Anlama | | | | | |
| Yorumlama | 0 | 0 | 5 | 2.6 | -2,6 |
| Örneklendirme | 8 | 25.80 | 17 | 7.7 | +7,7 |
| Sınıflama | 0 | 0 | 13 | 5.1 | -5,1 |
| Özetleme | 0 | 0 | 32 | 8,5 | -8,5 |
| Sonuç Çıkarma | 4 | 12.90 | 32 | 15,4 | -2,5 |

Tablo 8. (devamı)

| Bilişsel Süreç Boyutu | Görülen | | Taksonomik Analiz | | Fark |
|-----------------------|-----------|------------|-------------------|------------|----------|
| | Frekans | Yüzde % | Frekans | Yüzde % | Frekans |
| Karşılaştırma | 10 | 32.25 | 23 | 6,8 | +25,4 |
| Açıklama | 3 | 9.67 | 22 | 7,7 | +9,28 |
| Uygulama | | | | | |
| Yapma | 0 | 0 | 11 | 1,7 | -1.7 |
| Yararlanma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Çözümleme | | | | | |
| Ayrıştırma | 0 | 0 | 11 | 3,4 | -3,4 |
| Örgütlenme | 1 | 3.22 | 10 | 5,1 | -1,88 |
| İrdeleme | 0 | 0 | 3 | 1.7 | -1.7 |
| Değerlendirme | | | | | |
| Denetleme | 1 | 3.22 | 3 | 0,9 | +1.3 |
| Eleştirme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Yaratma | | | | | |
| Oluşturma | 0 | 0 | 13 | 7,7 | -7,7 |
| Planlama | 1 | 3.22 | 3 | 0,9 | +1.26 |
| Üretme | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Toplam | 31 | 100 | 237 | 100 | 0 |

Kazanımlara ilişkin yapılan analiz ile tüm değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analizin karşılaştırmasında karşılaştırma alt basamağında yüzde %25,4 oranında bir fark bulunduğu, diğer alt basamaklarında ise bu farkın giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma; 2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bilişsel kazanımlarının ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ölçme değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelemesini ve karşılaştırmasını yapmayı amaçlanmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının ve ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının yoğunluklu olarak Krathwohl Taksonomisi'nin anlama basamağında bulunduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında; 2007-2008 eğitim öğretim yılında okutulan MEB 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının ve yine 2007-2008 eğitim öğretim yılında okutulan MEB 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre yapılan analizinde; değerlendirme sorularının büyük çoğunluğunun sırası ile bilgi (hatırlama) basamağında, ardından kavrama (anlama) basamağında bulunduğu, diğer basamaklarda ise az sayıda değerlendirme sorusunun bulunduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme sorularına ilişkin yapılan analiz sonucunda 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularının her ne kadar alt düzey basamaklarda bulunması ve üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine hizmet edemeyeceği tespit edilmiş ise de 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlandığı sonucuna varmıştır (Şenses, 2008; Çalışkan & Yıldız, 2008.)

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının ilgili kazanımların bilişsel süreç boyutu basamak ve alt basamaklarına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ders Kitabında yer alan değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında bulunduğu; üst düzey düşünmeye hizmet edecek çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az değerlendirme sorusunun bulunmasına karşın ilgili kazanımlara uygun olarak hazırlandığı anlaşılmıştır. Alan yazındaki diğer araştırmalar ile çalışmamızdan ders kitabı ünite içi değerlendirme sorularının ilgili kazanımlara uygun olarak hazırlandığı sonucuna varıldığı anlaşılmış olup, alan yazındaki çalışmalar ile çalışmamız arasındaki kısmen farkın ilgili çalışmalarda kullanılan ders kitaplarının 2007-2008 eğitim öğretim yılında okutulmasından ve Bloom Taksonomisi'nin kullanılmasından kaynaklı olabileceği değerlendirilmiştir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının ilgili kazanımlara uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin alt prob-

lemimiz sonucunda değerlendirme sorularının yoğunluklu olarak Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında bulunduğu; üst düzey düşünmeye hizmet edecek çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az değerlendirme sorusunun bulunduğu, ancak ilgili kazanımlara uygun olarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının yoğunluklu olarak Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarından örneklendirme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama alt basamaklarına denk geldiği, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının ise yoğunluklu olarak anlama basamağının özetleme, karşılaştırma, açıklama alt basamaklarında bulunduğu tespit edilmiştir. Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre analiz edilen 7. sınıf ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine kısmen de olsa hizmet edeceği anlaşılmış olmakla ayrıca ilgili bilişsel kazanımlara uygun olarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca 7. sınıf sosyal bilgiler ders ve çalışma kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre kısmende olsa homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmış olup, bu dağılımın 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımlara öğrencilerin hangi düzeyde ulaştıklarının değerlendirilmesi amacıyla Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına dengeli olarak dağılacak şekilde hazırlanmasından kaynaklı olabileceği değerlendirilmiştir.

Alan yazında ders kitabındaki değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu alt basamakları ile sınıflandıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öneriler

Sosyal Bilgiler, yetişmekte olan yeni nesle çağdaş toplumun kültür ve yaşam şekillerini, hayat tecrübelerini ve tüm dünyada yaşanan güncel olayları vermeyi amaçlayan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi amaçlarının gerçekleştirilmesi öğretim sürecinin ve öğretim süreci sonundaki değerlendirme sürecinin "yaparak ve yaşayarak öğrenme" mantığını temele alması ile gerçekleşebilecektir. Bunun sağlanması öğretim programında yer alan kazanımların üst düzey düşünmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmasına ve uygulanmasına bağlıdır. Kazanımların hazırlanması ve uygulanması aşamasında sınıflandırma yapmak için taksonomiler hazırlanmıştır. Bu taksonomilerden biri de yapılandırmacı eğitim anlayışını baz alan Krathwohl Taksonomisi'dir. Eğitimde üst düzey düşünmenin, kalıcılığın ve transferin sağlanması kazanım ve değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi'nin üst düzey basamaklarından olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında bulunmasını gerektirmektedir. Öğrenciler için başucu kaynak olmaları ders kitaplarının önemini ayrıca artırmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının hazırlanmasında MEB ve kitap yazarlarına önemli görevler

düşmektedir. Çünkü ders kitaplarının yüksek nitelikli olması ve öğretim programına uygun olarak hazırlanması öğretimin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

Kısacası, eğitim ve öğretimde kaliteyi artıracak önemli faktörlerden birinin öğretim programında yer alan kazanımların ve ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının eğitimdeki kalıcılık ve transferi sağlayacak şekilde düzenlenmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların alan yazın ile birlikte değerlendirilerek 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların dağılımı ve ders kitabı ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının ilgili bilişsel kazanımlara uygunluğuna göre edinilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

2005 yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamak ve alt basamakları baz alınarak yapılan taksonomik analizinde ilgili kazanımların genel olarak anlama basamağında ve anlama basamağının alt basamaklarında olduğu, bu haliyle 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımların öğretimdeki kalıcılığı ve transferin sağlanması sağlayacak şekilde üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine hizmet edemeyeceği anlaşıldığından ilerleyen yıllarda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın revize edilmesi halinde yeniden düzenlenecek kazanımların Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamaklarından üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine hizmet eden çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yoğunluklu olacak şekilde revize edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü; çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında bulunan bir kazanım ifadesi üst düzey bilişsel süreç, sorgulama ve yeni bir ürün ortaya koymayı sağlayacaktır (Eroğlu & Kuzu, 2014; Gezer, Şahin, Öner Sünkür & Meral, 2014; Kablan, Baran & Hazer, 2013; Tarık & Saraçoğlu, 2011).

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite içi ve sonu değerlendirme sorularının ilgili bilişsel kazanımlara uygunluğuna ilişkin edinilen sonuçlarda genel olarak değerlendirme sorularının ilgili bilişsel kazanımların taksonomik analizine uygun olduğu sonucuna varılmış ise de değerlendirme sorularının Krathwohl Taksonomisi'nin üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine hizmet edecek şekilde ders kitaplarının düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Öğretim programlarının revize edilmesi, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi ve kullanılan soru türlerinin seçiminde yapılandırmacı eğitim anlayışını temele alan Krathwohl Taksonomisi'nin kullanılması önerilir.

Çalışmamızda 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme sorularının taksonomik sınıflaması yapıldığından 4, 5 ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bilişsel ve duyuşsal kazanımlar ve 7. Sınıf Sosyal Bil-

giler Öğretim Programı'nda yer alan duyuşsal kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının taksonomik sınıflamasının yapılması araştırmacılara önerilir.

Kaynakça

- ANDERSON, W.L., ve Krathwohl, R.D., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R. ve Wittrock, M.C. (2014). **Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile ilgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi**, (Durmuş Ali Özçelik, çev. ed.). (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- AYVACI, H.Ş. ve Türkdöğen, A. (2010). "Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi", *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- AZİZ, A. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri**, (11.Basım). Ankara: Nobel Akademi.
- BOWEN, G. A. (2009). "Document Analysis As a Qualitative Research Method", *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- CANSIZ AKTAŞ, M. (2015). **Nitel Veri Toplama Araçları**. M. Metin (Ed.), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (2. baskı, ss 337-371). Ankara:Pegem Akademi.
- ÇALIŞKAN, H., & Yıldız, M. (2008). "1998 ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Analizi", https://www.researchgate.net/publication/303186852_1998_ve_2004_Programlarına_Gore_Hazirlanan_Ilkogretim_4_Sinif_Sosyal_Bilgiler_Ders_Kitaplarindaki_Unite_Değerlendirme_Sorularinin_Analizi
- EROĞLU, D., & Kuzu, T. S. (2014). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi", *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 363-375.
- GEZER, M., Meral, E., Sünkür, M.Ö. & Şahin, İ.F. (2014). "8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi", *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 433-455.
- KABLAN, Z. (2013). "Hedef Belirleme: Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlar", https://www.researchgate.net/publication/272748732_Bolum_5_HEDEF_BELIRLEME_BILISSEL_DUYUSSAL_VE_DEVINISSEL_ALANLAR.
- KARASAR, N. (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, (27.Basım). Ankara: Nobel Akademi.
- KESKİN, S.C, Otluoğlu R, ve Öztürk, C. (2012). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**, (5.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KRATHWOHL, D.R. (2002). "Bloom Taksonomisinin Revizyonu; Genel Bir Bakış", *Davut Köğçe (çev.) İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.

- MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**, (6-7. sınıf). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2015). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı [E-kitap Sürümü]**, http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2015/IlkOgretim/Devlet/sosyal_bilgiler_7_DK_CK.zip adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2018). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden edinilmiştir.
- MERRIAM, S. B. (2013). **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**, (Selahattin Turan, çev. ed.), (3. basım). Ankara: Nobel Akademi.
- ÖZDEMİR, S.M. (2014). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi**. M. Safran (Ed.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (3. baskı, ss 17-48). Ankara:Pegem Akademi.
- ŞENSES, A. (2008). İlköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi, (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 231698)
- TARIK, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, TÜBAV Bilim Dergisi, 4(4), 235-246.
- TUTKUN, Ö.F. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış, Sakarya University Journal of Education, 1(3), 14-22.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, (2.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

3. SINIF FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ BAĞLAM-GİRDİ-SÜREÇ-ÜRÜN (CIPP) MODELİNE DAYALI ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çiğdem BALIKÇI¹, Cengiz TÜYSÜZ², Didem İNEL EKİCİ³, Ahmet TAŞDERE⁴

1 Öğretmen, MEB, cigdembalicki91@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8124-6755.

2 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cengiz.tuysuz@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0366-9434.

3 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, didem.inel@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4668-7894.

4 Araş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmet.tasdere@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2615-8493.

Geliş Tarihi: 21.11.2019 Kabul Tarihi: 13.10.2020

Öz: Öğretim programlarının geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde öğretim etkinliklerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa yönelik görüşleri önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, uygulamış oldukları öğretim programlarının etkililiğine ilişkin karşılaşmış oldukları sorunlara ve gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmeler yapabilmektedir. Bu değerlendirmeler, öğretim programların yararlarının ve sınırlılıklarının gözden geçirilerek güncellenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada üçüncü sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın (FBDÖP) değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapan 200 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline dayalı olarak hazırlanmış olan likert tipi maddelerden oluşan bir anket yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde her bir anket maddesi için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin genel olarak üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Buna karşın, öğretim programının sınırlılıklarına yönelik olarak, okullarda programın başarılı bir şekilde uygulanması için yeterli laboratuvar, araç-gereç ve teknolojik donanımın olmadığını ve bu durumun öğrencilerin fen başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri, CIPP Modeli

THE EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL THIRD GRADE SCIENCE CURRICULUM AS BASED ON CONTEXT-INPUT-PROCESS-PRODUCT (CIPP) MODEL

Abstract:

Teachers who are practitioners of teaching activities play an essential role in the development and evaluation of instructional programs. Teachers can make evaluations based on their observations and problems related to the effectiveness of the curriculum. These evaluations contribute to updating by reviewing the benefits and limitations of the programs to raise students more qualified. Therefore, in this research, it is aimed to determine and evaluate the teachers' views regarding the evaluation of the third-grade science course curriculum. Two hundred primary school teachers participated in the study. The research data was obtained through a survey containing likert type items to determine the teachers' views on the program, based on the context-input-process-product (CIPP) model. In the analysis of the data obtained from the survey, frequency and percentage values were calculated for each survey item. As a result of the data analysis, it was determined that the teachers generally made positive evaluations regarding the third-grade science course curriculum. However, as regards the limitations of the curriculum, teachers have stated that there are not enough laboratories for successful implementation of the program in schools and that this may adversely affect students' science achievement.

Keywords: Science Curriculum, Teachers' Opinions, CIPP Model

Giriş

Fen bilimleri eğitimi alanında son yıllarda gerçekleştirilen öğretim programı yenileme ve güncelleme çalışmaları beraberinde bu programların değerlendirme çalışmalarını da gündeme getirmiştir. İlgili öğretim programları birçok farklı boyut ve bileşenler kapsamında güncel bakış açılarıyla yeniden ele alınmış ve çağdaş yaklaşımlar programlara yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu güncel ve çağdaş yaklaşımların öğretim programına yansıtılma süreçlerinin temel dinamikleri, uluslararası sınavlar (OECD, 2013a; Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2017), geçmiş yıllardaki programlarının etkililiğinin araştırıldığı değerlendirme çalışmaları (Aslan, 2005; Bayrak ve Erden, 2007), 4+4+4 eğitim sistemiyle ortaya çıkan yapısal değişimler (Bay, Türkan, Tosun, Deliçay, Ateş, Pamuk, Özkan ve Demir, 2013; Başar, 2016), programların uygulayıcıları olan öğretmen

görüşleri (Aydın, 2007; Bayrak, 2009; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Ayvaci ve Özbek, 2014) gibi değişkenler olmuştur. İlgili program geliştirme çalışmaları, bilim ve teknolojiye hızla değişimlerden etkilenmiş ve kısa süreli aralıklarla öğretim programları yenileme ve güncellemelere tabi tutulmuştur. Buna göre, 2000 yılında 'Fen Bilgisi' adıyla hazırlanan öğretim programında çağdaş fen eğitiminin özelliklerine yer vermeye çalışılmıştır. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinde sıklıkla öğrenci merkezlik vurgusu yapılırken, bu süreçte *bilimsel düşünme, bilimsel iletişim ve bilimi yaşama geçirme* gibi bilimsel süreçlere sıklıkla yer verilmiştir (MEB, 2000). 2005 yılında ise 'Fen ve Teknoloji' adıyla ve köklü denebilecek değişikliklerle hazırlanan öğretim programında *fen ve teknoloji okuryazarlığı* temel vizyon olarak benimsenmiştir. Öğrenme yaklaşımı olarak *yapılandırmacı öğrenme kuramına* güçlü vurgular yapılmış ve ölçme değerlendirmede *alternatif tekniklere* ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bilgi içeriğini oluşturan öğrenme alanlarıyla birlikte, ilk kez bu programda *bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre ve tutum ve değerler* öğrencilere kazandırılacak diğer öğrenme alanları olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005). 2013 yılında 'Fen Bilimleri' adıyla yenilenen öğretim programının en önemli özelliği ise içeriğinin azaltılması ve sadeleştirilmesi olmuştur. Söz konusu öğretim programında bazı konular üst sınıflara aktarılarak ve farklı öğrenme alanlarına ilişkin birbiri ile ilişkili kazanımlar yazılarak içerik daha sade bir yapıya kavuşturulmuştur. Bununla birlikte, *21. yüzyıl becerileri, sürdürülebilir kalkınma, sosyobilimsel durumlar, fen ve kariyer bilinci* gibi yeni ve güncel içerikler öğrenme alanlarına entegre edilmiştir. Bu öğretim programının belki de en çarpıcı yeniliği, temel eğitimin 3. sınıftan itibaren fen bilimleri derslerinin verilmeye başlanmasıdır (MEB, 2013). 2018 yılında da bir önceki öğretim programına oldukça benzer içerikte ve yapıda güncellemelerle yeniden ele alınan öğretim programında, *mühendislik ve tasarım becerileri ve değerler eğitimi* kapsamında yeni yaklaşımlar öğretim programında yer almıştır (MEB, 2018).

İlgili öğretim programlarının geliştirilme süreçleri genel olarak, programın tasarlanması, geliştirilmesi, denemeden sonra uygulanması ve değerlendirilip düzeltilmesini içeren sistematik bir süreçtir. Sürecin sonunda ise, okullarda uygulanmakta olan programların etkililiği ve başarısının tespit edilmesi için program değerlendirme çalışmaları oldukça önemlidir (Özdemir, 2009). Zohrabi'ye göre (2012), alt öğelerinin derinlemesine incelendiği bir girişim olan bu program değerlendirme çalışmaları olmadan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığından, dersten memnun olup olmadıklarından, materyallerin etkili olup olmadıklarından ve değerlendirme etkinliklerinin daha fazla öğrenmeyi motive edip etmediğinden emin olmak mümkün değildir. Bu öğelerin önemine vurgu yapan Posavac ve Carey (2007), program değerlendirme çalışmalarının en temel anlamda, insanların ihtiyaç duyduğu zamanda onlara nitelikli hizmet vermek için katkı sağladığını vurgulamışlardır. Program değerlendirmeyi öğretim programlarına dayalı kaynakların kabullenme, değiştirilme ve ortadan kaldırılma süreci olarak tanımlayan Demirel (2004), bu süreci verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve sonuçların yorumlanarak raporlanması şeklinde basamaklandırmıştır.

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarını takip eden süreçte, yoğun bir şekilde program değerlendirme çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Özellikle fen öğretim proqramlarına yönelik olarak gerçekleştirilen bu değerlendirme çalışmaları, öncelikle 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'na yönelik olarak (Battal, 2008; Ercan, 2007; Tüysüz ve Aydın, 2009), sonrasında 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na (FBDÖP) yönelik olarak (Çalışoğlu, Tortum, Erişmiş ve Koçyiğit, 2015; Gedik, 2017; Toraman ve Alcı, 2013; Yıldırım ve Güngör Akgün, 2015), son olarak da az da olsa 2018 yılı FBDÖP'e yönelik olarak (Deveci, 2018; Özcan, Oran ve Arık, 2018) ortaya konmuştur. Bu kapsamda özellikle geçmiş yıllardaki program değerlendirme çalışmalarında sıklıkla anketler aracılığıyla veriler elde edilirken (Değirmenci, 2007; Gömleksiz ve Bulut; 2007; Dindar ve Yangın, 2007; Ocak, 2008; Kara, 2008) son yıllarda ise büyük oranda mülakatlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin öğretim programını olumlu buldukları (Çalışoğlu, Tortum, Erişmiş ve Koçyiğit, 2015), fen bilimleri dersinin 3. sınıf programlarında yer almasının uygun olduğu (Çiftçi, Saban, Gündüz ve Olaç, 2015), pilot uygulama yapılmadan uygulanmasına rağmen programın başarılı bulunduğu (Ünişen ve Kaya, 2015), öğretmenlerin programı daha sade ve anlaşılır bulduğu (Karaman ve Karaman, 2016) şeklinde olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Buna karşın araç-gereç ve altyapı yetersizliği (Aybek ve Aslan, 2015), pekiştirme amaçlı etkinliklerin olmaması (Yıldırım ve Akgün, 2015), kılavuz kitapların olmaması ve laboratuvar kullanımına ilişkin sorunlar (Başibeyaz, 2016), kaynak kitap yetersizliği ve laboratuvar olmaması (Gedik, 2017) gibi olumsuz nitelikte bulgularda tespit edilmiştir.

CIPP Modeli ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Uluslararası alan yazında fen bilimleri öğretim programı değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, Lewthwaite (2005), Kanada'da bir ilkokulda 1-6. sınıflarda uygulanan fen dersi öğretim programının etkili olmasında etken olan faktörleri, Cooper (2005), Ontario ilköğretim okulu yeni fen ve teknoloji programının tecrübe ve deneyim sahibi öğretmenler tarafından incelenmesini, Alshammari (2013), Kuveyt'te uygulanan 6. ve 7. sınıf fen dersi öğretim programına ilişkin görüşleri Marty, Venturini ve Almqvist., (2017), ise İsveç, Fransa ve Batı İsviçre'deki fen müfredatları arasındaki geleneklerin ve göreneklerin öğretme açısından benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamayı amaçlayan araştırmaları ortaya koymuşlardır. Ülkemizdeki FBDÖP değerlendirme çalışmaları incelendiğinde ise, son yıllarda nitel yaklaşıma dayalı farklı yöntemlerle görüşmeler yoluyla veri toplama süreçlerinin benimsendiği görülmektedir. Buna karşın belirli ve yapılandırılmış modeller temelinde ortaya konan fen bilimleri öğretim programı değerlendirme çalışmalarının oldukça az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Yıldırım, 2018). 2013 yılında güncellenen ortaokul 5. sınıf FBDÖP'ü bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği araştırmasında Yıldırım (2018), öğretim programı için yapılan planlama ve öngörülerin, uygulamadaki ihtiyaçları karşılama potansiyelinin orta düzeyde olduğunu tespit

etmiştir. Bu araştırma kapsamında da farklı bir örneklem grubuna yönelik olarak CIPP modeline dayalı program değerlendirme anlayışı benimsenmiş ve 3. sınıf FBDÖP sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

D. L. Stufflebeam aracılığıyla yönetilen Phi Delte Kapa Değerlendirme Ulusal Çalışma Komitesi tarafından oluşturulan bu model Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) şeklinde dört aşamadan oluşmakta ve adını ilk harflerinden alan CIPP değerlendirme modeli olarak kullanılmaktadır. Bağlam mevcut ve gelecekteki hedefleri değerlendirir. Girdi hedeflere ulaşmak için kullanılan çeşitli stratejileri araştırır. Süreç stratejilerin uygulanmasını inceler ve son olarak, ürün ise programın sonucunu denetler. Bu aşamaların hepsi ise programın etkinliği hakkında fikir verir (Stufflebeam, 1971'den aktaran; To, 2017). Model bir programda yer alan etkinlik ve hedefler yerine karar verme süreçlerine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır. CIPP modeli ile değerlendirmede amaç sadece değerlendirme yapıp bir sistemin veya nesnenin değerini ortaya çıkarmak değil aynı zamanda sistemi geliştirmektir (Stufflebeam, 1971'den aktaran; Ünal, 2011)

CIPP temelinde gerçekleştirilen bu öğretim programı değerlendirme çalışmasının, FBDÖP'e yönelik olarak alan yazına farklı bakış açılarını yansıtan ve yapılandırılmış veriler sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda program değerlendirme uzmanlarına ve benzer nitelikteki araştırmalara katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, fen bilimleri derslerinin 3. sınıf düzeyinde henüz oldukça kısa bir süre önce verilmeye başlandığı düşünüldüğünde, çalışma sonuçlarının temel eğitim düzeyinde sınırlı sayıdaki program değerlendirme sonuçlarına kapsamlı ve ayrıntılı katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda fen bilimleri dersine yönelik olarak 3. sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin görüşleri CIPP modeline dayalı olarak ortaya konmuştur. Bu amaçla şu araştırma problemlerine cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli "Bağlam" boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP'e yönelik görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli "Girdi" boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP'e yönelik görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli "Süreç" boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP'e yönelik görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli "Ürün" boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP'e yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

3. sınıf FBDÖP'e yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modelinde örneklemin mevcut tutumla-

rı, inançları, görüşleri ve birçok özelliklerini betimlemek amacıyla nicel araştırmalarda kullanılan işlemler uygulanır. Eğitim hizmetleri (programlar, dersler, projeler, okul imkanları vb.) ile ilgili ihtiyaç belirleme ölçümleri yapılabilir. Araştırmacılar tarafından katılımcılara müdahale edilmeden var olan durumun ortaya çıkarılması amaçlanır (Creswell, 2012). Bu amaçla, CIPP anketi kullanılarak FBDÖP ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği araştırmanın yöntemi kesitsel tarama olarak benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini çalışmadaki verilerin toplandığı dönemde İzmir ilinde 3. sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden seçilen 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Ölçme araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında örnekleme oluşturan il ve ilçelerdeki öğretmenlerle birebir iletişime geçilmiş ve olası veri kayıplarının önüne geçmek için araştırmacılar tarafından anketler bizzat uygulanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki gibidir:

| Değişkenler | | N | Yüzde |
|--|--------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 56 | 28 |
| | Erkek | 144 | 72 |
| Mezun Olunan Bölüm | Sınıf Öğretmenliği | 122 | 61 |
| | Diğer Bölümler | 78 | 39 |
| Kıdem | 0-10 | 14 | 7 |
| | 11-20 | 76 | 38 |
| | 21-30 | 78 | 32 |
| | 31-40 | 32 | 16 |
| FBDÖP'e Yönelik Hizmet İçi Eğitim Durumu | Evet | 61 | 30 |
| | Hayır | 139 | 70 |

Veri Toplama Aracı

CIPP Anketi: Çalışmada veri toplama aracı olarak Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen, 24 maddeden oluşan likert tipli CIPP anketi kullanılmıştır. Anket, beşli derecelendirme sistemine göre geliştirilmiş ve her tutum ifadesi için "Kesinlikle Hayır", "Çoğunlukla Hayır", "Kararsızım", "Çoğunlukla Evet" ve "Kesinlikle Evet" seçenekleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için cronbach

α -iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bağlam alt boyutu için 0,907, girdi alt boyutu için 0,781, süreç alt boyutu için 0,799, ürün alt boyutu için 0,925 ve ölçeğin tamamı için 0,952 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada verilerin analizinde CIPP anketinden elde edilen veriler için madde bazında frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi ‘Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli bağlam boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP’e yönelik görüşleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmiştir. Birinci problemin çözümüne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. CIPP Modelinin ‘Bağlam’ Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

| | Kesinlikle hayır | | Çoğunlukla Hayır | | Kararsızım | | Çoğunlukla Evet | | Kesinlikle Evet | |
|--|------------------|-----|------------------|------|------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | f | % | F | % | F | % | F | % |
| Programda benimsenen felsefe günümüze uygun mudur? | 11 | 5,5 | 42 | 21,0 | 27 | 13,5 | 110 | 55,0 | 10 | 5,0 |
| Dersin programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış mıdır? | 11 | 5,5 | 48 | 24,0 | 13 | 6,5 | 112 | 56,0 | 16 | 8,0 |
| Programdaki konular öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun mudur? | 3 | 1,5 | 28 | 14,0 | 13 | 6,5 | 118 | 59,0 | 38 | 19,0 |
| Program, öğrencileri fen okur-yazarı yetiştirme potansiyeline sahip midir? | 14 | 7,0 | 44 | 22,0 | 32 | 16,0 | 99 | 49,5 | 11 | 5,5 |
| Kazanımlar programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterli midir? | 3 | 1,5 | 43 | 21,5 | 29 | 14,5 | 111 | 55,5 | 14 | 7,0 |
| Program toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır mıdır? | 16 | 8,0 | 57 | 28,5 | 45 | 22,5 | 74 | 37,0 | 8 | 4,0 |

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline...

“Programda benimsenen felsefe günümüze uygun mudur?” sorusuna öğretmenlerin %55’i çoğunlukla evet, % 21’i çoğunlukla hayır, %13,5’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Dersin programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış mıdır?” sorusuna öğretmenlerin %56’sı çoğunlukla evet, %24’ü çoğunlukla hayır, %8’i ise kesinlikle evet şeklinde cevap vermiştir. “Programdaki konular öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun mudur?” sorusuna öğretmenlerin %59’u çoğunlukla evet, %19’ü kesinlikle evet, %14’ü ise çoğunlukla hayır şeklinde cevap vermiştir. “Program, öğrencileri fen okur-yazarı yetiştirme potansiyeline sahip midir?” sorusuna öğretmenlerin %49,5’i çoğunlukla evet, %22’si çoğunlukla hayır, %16’sı ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Kazanımlar programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterli midir?” sorusuna öğretmenlerin %55’i çoğunlukla evet, %21,5’i çoğunlukla hayır, %14,5’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmakta mıdır?” sorusuna öğretmenlerin %37’si çoğunlukla evet, %28,5’i çoğunlukla hayır, %22,5’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir.

Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi ‘Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli girdi boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP’e yönelik görüşleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmiştir. İkinci problemin çözümüne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. CIPP Modelinin ‘Girdi’ Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

| | Kesinlikle hayır | | Çoğunlukla Hayır | | Kararsızım | | Çoğunlukla Evet | | Kesinlikle Evet | |
|---|------------------|------|------------------|------|------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | f | % | f | % | F | % | f | % |
| Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun mudur? | 6 | 3,0 | 39 | 19,5 | 26 | 13,0 | 111 | 55,5 | 18 | 9,0 |
| Program için belirlenen süre yeterli midir? | 11 | 5,5 | 25 | 12,5 | 12 | 6,0 | 96 | 48,0 | 56 | 28,0 |
| Programda yer alan kavram ve terimler kolay telaffuz edilebilen anlaşılır kelimeler midir? | 3 | 1,5 | 11 | 5,5 | 12 | 6,0 | 127 | 63,5 | 47 | 23,5 |
| Program, sınıflardaki mevcut teknolojik donanımın kullanılmasına uygun mudur? | 30 | 15,0 | 48 | 24,0 | 17 | 8,5 | 82 | 41,0 | 23 | 11,5 |
| Programda yer alan konuların sıralanışı uygun mudur? | 7 | 3,5 | 24 | 12,0 | 24 | 12,0 | 120 | 60,0 | 25 | 12,5 |
| Okulunuzda programın başarıyla uygulanmasını destekleyecek yeterlikte laboratuvar bulunmakta mıdır? | 113 | 56,5 | 48 | 24,0 | 10 | 5,0 | 24 | 12,0 | 5 | 2,5 |

“Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun mudur?” sorusuna öğretmenlerin %55,5’i çoğunlukla evet, %19,5’i çoğunlukla hayır, %13’ü ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program için belirlenen süre yeterli midir?” sorusuna öğretmenlerin %48’i çoğunlukla evet, %28’i kesinlikle evet, %12,5’i ise çoğunlukla hayır şeklinde cevap vermiştir. “Programda yer alan kavram ve terimler kolay telaffuz edilebilen anlaşılır kelimeler midir?” sorusuna öğretmenlerin %63,5’i çoğunlukla evet, %23,5’i kesinlikle evet, %6’sı ise kararsızım şeklinde yanıt vermiştir. “Program, sınıflardaki mevcut teknolojik donanımın kullanılmasına uygun mudur?” sorusuna öğretmenlerin %41’i çoğunlukla evet, %24’ü çoğunlukla hayır, %15’i ise kesinlikle hayır şeklinde cevap vermiştir. “Programda yer alan konuların sıralanışı uygun mudur?” sorusuna öğretmenlerin %60’i çoğunlukla evet, %12,5’i kesinlikle evet, %12’si ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Okulunuzda programın başarıyla uygulanmasını destekleyecek yeterlikte laboratuvar bulunmakta mıdır?” sorusuna öğretmenlerin %56,5’i kesinlikle hayır, %24’ü çoğunlukla hayır, %12’si ise çoğunlukla evet şeklinde cevap vermiştir.

Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi ‘Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli süreç boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP’e yönelik görüşleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmiştir. Üçüncü problemin çözümüne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. CIPP Modelinin ‘Süreç’ Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

| | Kesinlikle hayır | | Çoğunlukla Hayır | | Kararsızım | | Çoğunlukla Evet | | Kesinlikle Evet | |
|--|------------------|------|------------------|------|------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Program, öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlamakta mıdır? | 20 | 10,0 | 59 | 29,5 | 37 | 18,5 | 74 | 37,0 | 10 | 5,0 |
| Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmekte midir? | 11 | 5,5 | 63 | 31,5 | 40 | 20,0 | 78 | 39,0 | 8 | 4,0 |
| Program derslerin öğrenci merkezli olarak yürütülebilmesine uygun mudur? | 11 | 5,5 | 51 | 25,5 | 26 | 13,0 | 94 | 47,0 | 18 | 9,0 |
| Programda yer alan konular, öğrencilerin ilgisini çekmekte midir? | 4 | 2,0 | 21 | 10,5 | 17 | 8,5 | 122 | 61,0 | 36 | 18,0 |
| Programın dayandığı öğrenme kuramı ile öğrencilerin öğrenmeleri birbirlerine uyumlu mudur? | 8 | 4,0 | 41 | 20,5 | 32 | 16,0 | 102 | 51,0 | 17 | 8,5 |
| Programın uygulanmasında bazı deney ve etkinliklerde özel alanlarda uzman desteğine ihtiyaç ortaya çıkmakta mıdır? | 32 | 16,0 | 67 | 33,5 | 34 | 17,0 | 51 | 25,5 | 16 | 8,0 |

“Program, öğretmenlerin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlamakta mıdır?” sorusuna öğretmenlerin %37’si çoğunlukla evet, %29,5’i çoğunlukla hayır, %18,5’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmekte midir?” sorusuna öğretmenlerin %39’u çoğunlukla evet, %31,5’i çoğunlukla hayır, %20’si ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program derslerin öğrenci merkezli olarak yürütülebilmesine uygun mudur?” sorusuna öğretmenlerin %47’si çoğunlukla evet, %25,5’i

çoğunlukla hayır, %13'ü ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. "Programda yer alan konular, öğrencilerin ilgisini çekmekte midir?" sorusuna öğretmenlerin %61'i çoğunlukla evet, %18'i kesinlikle evet, %10,5'i ise çoğunlukla hayır şeklinde cevap vermiştir. "Programın dayandığı öğrenme kuramı ile öğrencilerin öğrenmeleri birbirlerine uyumlu mudur?" sorusuna öğretmenlerin %51'i çoğunlukla evet, %20,5'i çoğunlukla hayır, %16'sı ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. "Programın uygulanmasında bazı deney ve etkinliklerde özel alanlarda uzman desteğine ihtiyaç ortaya çıkmakta mıdır?" sorusuna öğretmenlerin %33,5'i çoğunlukla hayır, %25,5'i çoğunlukla evet, %17'si ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir.

Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi 'Sınıf öğretmenlerinin CIPP Modeli ürün boyutuna dayalı olarak 3. sınıf FBDÖP'e yönelik görüşleri nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir. Dördüncü problemin çözümüne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. CIPP Modelinin 'Ürün' Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

| | Kesinlikle hayır | | Çoğunlukla Hayır | | Kararsızım | | Çoğunlukla Evet | | Kesinlikle Evet | |
|---|------------------|-----|------------------|------|------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Program sonunda öğrencilerin Fen Bilimleri okur-yazarlıklarında olumlu yönde değişim gözlenmiş midir? | 7 | 3,5 | 29 | 14,5 | 43 | 21,5 | 96 | 48,0 | 25 | 12,5 |
| Program öğrencinin günlük yaşamdaki problemlerini çözmesine katkı sağlamış mıdır? | 6 | 3,0 | 43 | 21,5 | 39 | 19,5 | 103 | 51,5 | 9 | 4,5 |
| Program, öğrencilerin dersten bireysel beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermiş midir? | 6 | 3,0 | 45 | 22,5 | 36 | 18,0 | 101 | 50,5 | 12 | 6,0 |
| Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuş mudur? | 10 | 5,0 | 40 | 20,0 | 48 | 24,0 | 89 | 44,5 | 13 | 6,5 |
| Program, öğrencilerin başkalarına bağlı kalmadan kendi fikirlerini rahatça ifade etmesine imkan sağlamış mıdır? | 10 | 5,0 | 36 | 18,0 | 33 | 16,5 | 110 | 55,0 | 11 | 5,5 |
| Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmiş midir? | 6 | 3,0 | 29 | 14,5 | 40 | 20,0 | 101 | 50,5 | 24 | 12,0 |

“Program sonunda öğrencilerin fen bilimleri okur-yazarlıklarında olumlu yönde değişim gözlenmiş midir?” sorusuna öğretmenlerin %48’i çoğunlukla evet, %21,5’i kararsızım, %14,5’i ise çoğunlukla hayır şeklinde cevap vermiştir. “Program öğrencinin günlük yaşamdaki problemlerini çözmesine katkı sağlamış mıdır?” sorusuna öğretmenlerin %51,5’i çoğunlukla evet %21,5’i çoğunlukla hayır, %19,5’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program, öğrencilerin dersten bireysel beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermiş midir?” sorusuna öğretmenlerin %50,5’i çoğunlukla evet, %22,5’i çoğunlukla hayır, %18’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuş mudur?” sorusuna öğretmenlerin %44,5’i çoğunlukla evet, %24’ü kararsızım, %20’si ise çoğunlukla hayır şeklinde cevap vermiştir. “Program, öğrencilerin başkalarına bağlı kalmadan kendi fikirlerini rahatça ifade etmesine imkan sağlamış mıdır?” sorusuna öğretmenlerin %55’i çoğunlukla evet, %18’i çoğunlukla hayır, %16,5’i ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. “Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmiş midir?” sorusuna öğretmenlerin %50,5’i çoğunlukla evet, %20’si kararsızım, %14,5’i ise çoğunlukla hayır şeklinde cevap vermiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular CIPP modelinin bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler uygulanan programda benimsenen felsefenin günümüz için uygun olduğunu, programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığını, konuların öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun olduğunu, fen okur-yazar bireylerin yetişmesinde programın etkili olabileceğini, kazanımların programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterli olduğunu ve programın toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular alan yazında yapılan birçok çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Başibeyaz (2016), öğretmenlerin 3. sınıf FBDÖP’ün genel yapısını, programda yer alan kazanımları, programın içeriğini ve öğrenme-öğretme sürecini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Yıldırım’ın (2018) araştırmasına göre, fen bilimleri dersi öğretmenlerinin çoğunluğu öğretim programında benimsenen felsefeyi günümüze uygun bulmakta, yarısından fazlası ise programın öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmektedir. Filiz ve Kaya’nın (2013), araştırmasında FBDÖP’ün eğitim sistemimizin genel felsefesi doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmiştir. Aslan ve Çökük’ün (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenler kazanım sayısının yeterli ve öğrencilerin düzeyi için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir bulguyu ortaya koyan Ünişen ve Kaya’nın (2015) araştırmasında da, katılımcıların çoğu programdaki kazanımların öğrenci yaş ve sınıf düzeyine uygunluğu konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Bedir (2018), öğretmenlerin üçüncü sınıf FBDÖP’ün konu alanı (içerik) boyutunu öğrenciler için uygun bulduklarını tespit etmiştir. Karaman ve Karaman (2016) ise, bu içe-

riklerin ve konuların sınıf düzeylerine daha dengeli dağıtıldığına ilişkin öğretmenlerin memnun olduklarını ortaya koymuşlardır. FBDÖP'ün genel yapısı hakkında bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Aybek ve Aslan (2015), fen bilimleri dersinin üçüncü sınıftan itibaren verilmesini doğru bulmadıkları için dersin öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönündeki öğretmen görüşlerini ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Güven'in (2016), çalışmasında da öğretmenler konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim programındaki kazanımlara yönelik farklı bulguları yansıtan çalışmasında ise Berkant ve Kankılıç (2014), öğretmenlerin kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada zayıf kaldığını yönelik bulguları ortaya koymuştur. Kazanımlara yönelik bu farklı bulguların sebebi, bir önceki öğretim programına göre kazanım yapısının değişmesi ve sayısının azaltılması olabilir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri 3. sınıf kazanımlarını ilk kez mevcut öğretim programıyla öğretmeye başladıkları için, bu kazanımları öğrenci düzeyine uyarlamakta zorlanmaları olabilir.

Öğretim programının temel vizyonu olan fen okur-yazarlığına yönelik program değerlendirme çalışmalarında, Bekmezci ve Ateş (2018), öğretmenlerin çoğunun FBDÖP'ün öğrencilerin fen okur-yazarı bireyler olmalarını sağladığını, Güven (2016), öğrencilere fen okur-yazar olmayı kazandıracak nitelikte olduğunu, Aybek ve Aslan (2015) ise, öğrencilerin fen okur-yazarı olarak yetiştirme amacına uygun düzenlendiği şeklinde öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Fen okuryazarlığına yönelik farklı bulguların elde edildiği çalışmada ise Yıldırım (2018), öğretmenlerin FBDÖP'ün öğrencileri fen okur-yazarı yetiştirme potansiyeli bakımından yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Bu farklı bulguların olası bir sebebi, fen okur-yazarlığı gibi oldukça geniş kapsamlı bir vizyonun temel eğitimde 3. sınıf düzeyine entegre edilmesindeki güçlükler olabilir.

CIPP modelinin girdi boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğu program kazanımlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, program için belirlenen sürenin yeterli, programda yer alan kavram ve terimlerin açık, anlaşılır ve programda yer alan konuların sıralanışının programın uygulanması için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğretmenler okullarda programın başarılı bir şekilde uygulanması için yeterli laboratuvarın ve teknolojik donanımın olmadığını ve bundan dolayı öğrencilerde yeterli başarının sağlanamadığını ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer ve farklı bulguların olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Şentürk (2017), programın kazanımları hakkında katılımcıların genel olarak olumlu görüş belirttiğini, kazanım için verilen ders saatinin fazla olduğunu, Güven'de (2016), 3. sınıf FBDÖP'ün kazanım boyutuna ilişkin, açık ve öğrenci seviyesine uygun olduğu şeklinde olumlu öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Kazanımlar hakkında benzer bulguların elde edildiği çalışmalardan Çalışoğlu vd., (2015), öğretmenlerin çoğunluğunun 3. sınıf FBDÖP kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirttiklerini, Aybek ve Aslan'da (2015), öğrenci gelişim özelliklerine uygun olduğu

şeklindeki öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Program için belirlenen sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili yapılan çalışmada Başıbeyaz (2016), ders saatine ilişkin sürenin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tüysüz ve Balıkçı'nın (2016) araştırmasında öğretmenler, fen bilimleri dersinin süresinin 3 saat olmasını genel olarak olumlu bulduklarını, sürenin yeterli olduğunu hatta arttığını, kavram öğretiminde sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir. CIPP modelinin girdi boyutu kapsamında olumsuz öğretmen görüşleri de göze çarpmaktadır. Ünişen ve Kaya (2015), konularda yer alan soyut kavramlara ilişkin öğrenme sürecinde bazı problemlerin ortaya çıktığını, Çiftçi vd. (2015), fiziksel koşulların tüm eğitim kurumlarında sağlanmadığı için programı uygulamada eksikliğe neden olduğunu vurgulamışlardır. Birçok çalışmada ise, okullardaki araç-gereç, laboratuvar ve fiziksel koşulların yetersizliğine vurgular yapılarak bundan dolayı öğrencilerde öğrenme eksiklikleri olabileceğine yönelik öğretmen görüşleri belirtilmiştir (Çalışoğlu vd., 2015; Çıray, Küçükıyılmaz ve Güven, 2015; Evirgen, 2013; Sıcak, 2013; Şentürk, 2017; Tüysüz ve Balıkçı, 2016). Okullardaki araç-gereç ve laboratuvar eksikliklerinin teknoloji destekli materyaller bağlamında ele alındığı çalışmada Akıncı, Uzun ve Kışoğlu (2015) projeksiyon, bilgisayar, internet vb. teknolojik imkanların olmamasının programın uygulanmasına ilişkin problem teşkil ettiğini belirtmiştir. Seçkin Kapucu (2014), öğretmenlerin fen bilimleri dersinde görsel medya kullanımı esnasında teknolojik donanım yetersizliği yaşadıklarını ifade etmiştir. Alan yazında vurgulanan bu eksikliklere dikkat çeken Tüysüz ve Balıkçı (2016), ilgili eksikliklerin genel olarak öğretim programlarının uygulanmasında en sık karşılaşılan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlardan farklı nitelikte olarak öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat çeken araştırmalarda Yıldırım ve Güngör Akgün (2015), fen bilimleri dersinin 3. sınıflarda öğretimine başlanılmasının hazırbulunuşluk düzeyleri farklılığı, gelişim dönemleri farklılığı, konu yoğunluğunun gibi durumlardan dolayı dezavantajları olabileceğini belirtmiştir. Karaman ve Karaman'ın (2016) araştırmalarında ise öğretmenlerin bir kısmı bazı konu düzenlemelerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmadan yapıldığını ifade etmiştir. Program ile ilgili belirlenen sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili yaptığı araştırmada Güven (2016), öğretmenlerin ünitelerin süre dağılımının dengeli olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Özellikle öğrenci hazırbulunuşluğu ve süre dağılımı konusunda ortaya çıkan farklı bulguların sebepleri, örneklemi oluşturan öğretmenlerin 3. sınıf düzeyinde fen bilimleri dersini ilk kez mevcut öğretim programıyla birlikte vermeye başlamış olması ve deneyim eksiklikleri olabilir.

CIPP modelinin süreç boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu programın bireyi tüm yönleriyle geliştirebileceği ve bu bağlamda programın öğrenci merkezli yürütülmesine uygun olduğunu, programda yer alan konuların öğrencinin ilgisini çektiğini, programın dayandığı öğrenme kuramı ile öğrenmelerin uyumlu olduğunu belirtmiş, bir kısmı ise programın öğrenciler için bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde tasarlandığını ve programın uygulanmasında bazı deney ve etkinliklerde özel alanlarda uzman desteğine ihtiyaç duyulmadığı şeklinde görüş

belirtmiştir. Yıldırım ve Güngör Akgün (2015), öğretmenlerin fen bilimleri dersinin öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda gelişimlerini destekleyecek nitelikte konular ve kazanımlar barındırdığını ifade ettiklerini, benzer şekilde Yıldırım'da (2018), öğretmenlerin %46,4'ünün FBDÖP'ün, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabildiği, öğretmenlerin yarısından fazlasının ise programı, öğrenci merkezli olarak uygulanabilir olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğretim programının öğrenci merkezli olduğunu vurgulayan diğer çalışmada Şentürk'e (2017) göre, katılımcıların çoğu, programın sınıfta uygulanabilir etkinlikler içerdiğini, öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve iş birliğine dayalı öğrenmelerine imkân tanıdığını ifade etmişlerdir. Başibeyaz (2016), 3. sınıf FB-DÖP'ün güçlü yönlerinden birisinin öğrenci merkezli olduğu tespitini yaparken Bedir (2018), programın öğrenciler için ilgi çekici olduğuna yönelik öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Benzer bulguların elde edildiği Koca'nın (2015), çalışmasında da öğretmenler, konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini, programın öğrenci merkezli olduğunu ve bilgi düzeyinin hafif olduğunu belirtmişlerdir. Gökçedağ ve Topbaşı (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenler fen bilimleri dersinin öğrencilere kolay ve eğlenceli geldiğini, derse katılımların yüksek olduğunu, konularla ilgili öğrenciler tarafından yapılan araştırmaların arttığını belirtmişlerdir. Süreç boyutunun beşinci maddesine göre öğretmenler programın dayandığı öğrenme kuramı ile öğrenmelerin uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında farklılaşan sonuçlara da vurgu yapan Bekmezci ve Ateş (2018), FBDÖP'te öğretme-öğrenme sürecinin nasıl yürütüleceğine yönelik yeterli açıklama olmadığı görüşü tespit edilmiştir. Buna karşın Bakırcı ve Çepni (2014), bu durum ile ilgili olarak öğretmenlerin fen öğretimleri sırasında kendilerinin konuya uygun bir model ve yöntem seçebileceklerini ifade etmişlerdir. Güven (2016) ise, 3. sınıf FBDÖP'e ilişkin, kullanılan tekniklerin yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine imkan vermesi, önerilen yöntem ve tekniklerin öğretmene yeterince rehberlik etmesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin kararsız olduklarını ifade etmiştir. Öğretim süreçlerine yönelik öğretmenlerin ortaya koyduğu kararsız ve farklılaşan bulguların olası sebepleri, öğretim programında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temel eğitim düzeyinde nasıl uygulanacağını anlamaması olabilir. Çünkü öğretim programında 3. ve 4. sınıf düzeyinde yapılandırılmış araştırma-sorgulama etkinliklerinin uygulanması önerilmektedir. Bu bağlamda yapılandırılmış araştırma-sorgulama etkinliklerindeki öğretmen ve öğrenci rollerinin üst sınıf düzeylerine göre farklılaşan uygulamaları farklı bulguların sebepleri olabilir.

CIPP modelinin ürün boyutuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde; program sonunda öğrencilerin fen okur-yazarlıklarında olumlu yönde değişim gözlemlendiği, programın günlük yaşamdaki problemleri çözmesine katkı sağladığı, programın öğrencilerin bireysel beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verdiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bununla birlikte, programın öğrencilerin ileriki meslek yaşamlarında gerekli bilgi ve becerilere temel oluşturacağı ve bu bağlamda programın öğrencilerin

başkalarına bağlı kalmadan kendi fikirlerini rahatça ifade etmesine imkan sağladığı ve program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlemlendiğini ifade edilmiştir. Ürün boyutunu yansıtan maddelerle ilgili alan yazında, araştırma bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Kesik (2016), ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin fen okur-yazarlığın alt öğrenme alanları olan bilgi, duyuş, beceri ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aybek ve Aslan, (2015), öğretmenlerin programın öğrencilere günlük yaşamlarında kullanacakları bilgileri kazandırdığına yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Yıldırım ve Güngör Akgün (2015), fen kavramlarının günlük hayatla ilişki kurularak sunulduğunda öğrencilerin derse karşı ilgisinin arttığı ve daha etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini, Başar (2016) ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun konuları günlük yaşamla ilişkili bulduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde yapılan farklı çalışmalarda da, katılımcılar programdaki konuların anlaşılır ve içeriğinin günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olduğu belirlenmiştir (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014; Sıcak, 2013; Ünişen ve Kaya, 2015). Kısmen farklılaşan bulgulara ulaşan Yıldırım (2018), FBDÖP'ün, öğrencilere yaşam problemlerini çözmede orta düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının FBDÖP'ün ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturabileceğini tespit etmiştir. Bekmezci ve Ateş (2018), FBDÖP'ün öğrencilere yaşam becerilerini kazandırma noktasında faydalı olduğunu tespit etmiştir. Tüysüz ve Balıkçı (2016) yapmış oldukları çalışmada programın öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili öğretmenler kendisini ve çevresini tanımlayabilecek, ayakları yere sağlam basan, meraklı, araştıran ve düşünen bireylerin yetişmesinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Koca (2015), çevre ve temizlik ile ilgili değerlerin teoride anlatılıp uygulama aşamasına gelince havada kaldığını, ayrıca sadece kendini düşünen fertlerin yetiştiğini, dayanışma, paylaşma vb. değerlerin öğrencilere kazandırmadığına yönelik öğretmen görüşlerine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin kararsızlıklarını ortaya koyan çalışmalarında Bekmezci ve Ateş (2018), programının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına karşılayabilecek nitelikte olup olmadığı ile ilgili öğretmenlerin şüphelerinin olduğu ifade edilmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte Ünal, Coştu ve Karataş (2004) ise, eğitim programlarının geliştirilmesi ve planlanması aşamasında yeterli ihtiyaç analizi yapılmadığına yönelik görüşleri ifade etmişlerdir.

3. sınıf FBDÖP'ün CIPP modeline göre öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirildiği bu çalışmadan elde edilen bulgular ve alan yazındaki benzer çalışmalar dikkate alınarak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecindeki öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve ilgili paydaşlara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- FBDÖP'e yönelik alan yazında gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarında, özellikle son yıllarda nitel yaklaşıma dayalı yöntemlerle ve görüşmeler yoluyla veri toplama süreçlerinin benimsendiği görülmektedir. Bu

çalışmada ise, aşamaları yapılandırılmış bir model olan bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre öğretim programı ele alınmıştır. 3. sınıf düzeyi için gerçekleştirilen bu çalışmanın üst sınıf düzeylerine yönelik yapılması önerilmektedir. Böylece aynı model temelinde öğretim programının tamamına yönelik daha bütüncül sonuçlara ulaşılabilir.

- Bu araştırmanın verileri sadece İzmir ilinde ulaşılabilen öğretmenlerin görüşlerini kapsamaktadır. Bu nedenle daha geniş bir evren ve örneklem üzerinde yeni çalışmalar yapılabilir.
- 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan ‘İlkokulda Temel Fen Bilimleri’, ‘Fen Bilimlerinde Laboratuvar Uygulamaları’ ve ‘Fen Öğretimi’ derslerinin içeriği öğretim programındaki kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilerek işlenebilir. Böylece hizmet öncesi dönemdeki öğretmen adaylarının öğretim programındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri sağlanabilir.
- Yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında, meslek bilgisi seçmeli ders havuzu kapsamında ‘Eğitimde Program Geliştirme’, ‘Eğitimde Program Dışı Etkinlikler’ vb. seçmeli dersler bulunmaktadır. Bu derslerde öğretmen adayları için öğretim programlarının dinamik ve yenilenebilir yapısına değinilebilir. Özellikle FBDÖP’ten sorumlu öğretmen adayları için, programın güncel yenilikleri, çağdaş yaklaşımları, kazanım yapılarındaki değişiklikler vb. içeriklere bu seçmeli derslerde yer verilebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından en sık vurgulanan problemlerden birisi, okullardaki laboratuvar imkânlarının kısıtlılığı ve araç-gereç eksikliği olmuştur. Buna göre öğretim programının amaca uygun ve verimli uygulanabilmesi için okulların fiziki yetersizliği iyileştirilmeli ve laboratuvarlar araç-gereç yönünden zenginleştirilmeli. Böylece fen bilimleri derslerinin öğretim programında benimsenen araştırma-sorgulama temelli ve öğrencilerin daha aktif olabilecekleri ortamlarda işlenmesi sağlanabilir.
- Bununla birlikte, alan yazında ve bu araştırmanın sonuçlarında vurgulanan okullardaki teknolojik donanım eksikliklerinin giderilip fen bilimleri dersleri için uygun teknolojik imkanların entegrasyonu sağlanabilir. Bu durumla ilişkili olarak öğretim programlarının tüm bileşenlerinin (kazanımlar, öğrenme alanları, özel amaçları vb.) uzaktan, çevrimiçi vb. ortamlarda öğretime uyumlu hale getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin önemli bir kısmı öğretim programının toplumun fen alanında ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine kısmen katkı sağladığını düşünmektedirler. Buna göre, programın özel amaçlarının neler olduğu, kazanımların yapısı ve öğrenme alanlarının içeriği vb. halihazırda görevde olan öğretmenlerle

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline...

koordineli şekilde ele alınarak programının toplum ihtiyacına yönelik boyutları için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

- CIPP modelinin özellikle süreç boyutundan elde edilen bulgularda öğretmenlerin bir kısmı bazı deney ve etkinliklerde özel alanlarda uzman desteğine olan ihtiyaca dikkat çekmişlerdir. Ülkemizde fen bilimleri derslerinin 3. sınıf düzeyinde kısa denebilecek bir süredir (2013 yılından bu yana verilmektedir) verildiği düşünüldüğünde, bu sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenleri için yardımcı kaynak, rehber materyal, online eğitim vb. destekler sağlanabilir. Bu desteklerde öğretilecek konu, kazanım ve kavramlara yönelik spesifik öğretim uygulamalarına yer verilebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin önemli bir bölümü, programın öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlamadığını belirtmişlerdir. İlgili desteklerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgular yapılabilir.

Kaynakça

- AKINCI, B., UZUN, N. ve KIŞOĞLU, M. (2015). "Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar", *International Journal of Human Sciences*, 12, 1, 1189-1215
- ALSHAMMARI, A. (2013). "Curriculum implementation and reform: teachers' views about Kuwait's new science curriculum", *US-China Education Review A*, 3, 3, 181-186.
- ASLAN, B. (2005). "İlköğretim, öğretim (müfredat) programlarının hazırlanmasına dayanak oluşturan cumhuriyet döneminin dinamikleri ve 1968-2005 ilköğretim programlarının sınırlı bir karşılaştırılması", XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Denizli.
- ASLAN, M., ve ÇÖKÜK, K. (2018). "2013 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının ünite bazlı değerlendirilmesi". *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 156-192.
- AYBEK, B. ve ASLAN, S. (2015). "Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 883-894.
- AYDIN, A., SELVİTOPU, A ve KAYA, M., (2017). "PISA 2012 Sonuçları ve Eğitim Yatırımları". *Pamukkale University Journal of Education*, 42.
- AYDIN, Ö. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kütahya İl Örneği). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- AYDIN, S. ve ÇAKIROĞLU, J. (2010). "İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği". *İlköğretim Online*, 9, 1, 301-315
- AYVACI, H. Ş. ve ÖZBEK, D. (2014). "Fen bilimleri dersi 2013 öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (Ordu ili örneği)". *Millî Eğitim*, 43, 204, 228-231.

- BAŞAR, T. (2016). İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BAŞIBEYAZ, İ. (2016). Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep.
- BAY, E., TÜRKAN, A., TOSUN, Ş., DELİÇAY, F., ATEŞ, G. N., PAMUK, T., ÖZKAN, S., DEMİR, S. (2013). "4+4+4 modelinin paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: Aktif katılım mı? Pasif Direniş mi?" **Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2,5, 34-5.
- BAYRAK, A. (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzincan İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara.
- BAYRAK, B. ve ERDEN, A. M. (2007). "Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi." **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15, 1, 137-154.
- BEDİR, M. (2018). İlkokul Üçüncü Sınıflarda Uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kastamonu.
- BEKMEZCİ, S. ve ATEŞ, Ö. (2018). "2013 fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri." **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 16, 3, 57-76.
- BERKANT, H. G. ve KANKILIÇ, D. (2014). "Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi." 11.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (4. Basım), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- COOPER, E. (2005). Teachers Perspectives on the Implementation of the Ontario Elementary School Science Curriculum. Ontario: University of Lakehead. (Unpublished M.Ed. Thesis).
- CRESWELL, J. W. (2012). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. (4th ed.). Boston: Perason
- ÇALIŞOĞLU, M., TORTUM, T., ERİŞMİŞ, F. ve KOÇYİĞİT, D. (2015). "Yeni yapılandırılan 3. sınıf hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerine yönelik öğretmen görüşleri." **Uluslararası Multi-disipliner Akademik Araştırmalar Dergisi**, 2, 2, 1-11.
- ÇIRAY, F., KÜÇÜKYILMAZ, E. A. ve GÜVEN, M. (2015). "Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri." **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 31-56.
- ÇİFTÇİ, S., SABAN, A., GÜNDÜZ, S., ve OLAÇ, T. (2015). "İlkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri." **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2, 4, 333-347.

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline...

- DEĞİRMENCİ, U. (2007). İlköğretim 4., 5., 6. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Yeni Öğretim Programının Uygulanması ile İlgili Öğretmen Görüşleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2004). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DEVECİ, İ. (2018). "Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 2, 799- 825.
- DİNDAR, H. ve YANGIN, S. (2007). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi." *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1, 185-198
- ERCAN, F. (2007). 2004 Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Görüşler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- EVİRGEN, E. (2013). İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- FİLİZ, S. B., ve KAYA, V. H. (2013). "İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile fen bilgisi öğretmenliği lisans ve lisansüstü öğretim programının felsefe, amaç ve içerik ilişkisinin incelenmesi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 2, 185-208.
- GEDİK (2017). 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve BULUT, İ. (2007). "Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- GÜVEN, G. (2016). 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hatay.
- KARAMAN, P. ve KARAMAN, A. (2016). "Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri." *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269
- KESİK, C. (2016). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Fen Okur-Yazarlığını Belirlemeye Yönelik Envanter Geliştirme ve Uygulama, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- KOCA, H. (2015). İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarına (2005 ve 2013) Yönelik Stratejik Planlama: Swot Analizi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir.

- LEWTHWAITE, B. (2005). "It's more than knowing the science: a case study in elementary science curriculum review." **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, 5(2), 171-184.
- MARTY, L., VENTURİNİ, P., ve ALMQVİST, J. (2018). "İsviçre, İsveç ve Fransa'da fen eğitiminde geleneklerin öğretilmesi: Üç müfredatın karşılaştırmalı analizi." **Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 17,1, 51-70. <https://doi.org/10.1177/1474904117698710>
- MEB (2000). İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2017). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara:
- Ocak, R. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- OECD. (2013a). PISA 2012 results: What makes school successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), Pisa, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- ÖZDEMİR, S. M. (2009). "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi." XVII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- POSAVAC, E. J. & CAREY, R.G., (2007). Program Evaluation: Methods and Case Studies. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- SABAN, Y., AYDOĞDU, B. ve ELMAS, R. (2014). "2005 ve 2013 Fen Bilgisi Öğretim Programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması." **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 62- 85.
- SEÇKİN KAPUCU, M. (2014). "Fen ve teknoloji dersinde görsel medya kullanımına yönelik fen bilgisi öğretmenlerin görüşleri." **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 4(2), 75-90.
- Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bolu.
- Şentürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- To, O.C. (2018). A Program Evaluation of an Apprenticeship Program using Stufflebeam's CIPP Model. Gardner- Webb University School of Education Retrieved. from <https://eric.ed.gov/?id=ED584441> p.11
- TORAMAN, S. ve ALCI, B. (2013). "Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri." **Ekev Akademi Dergisi**, 17, 56, 11-22s.

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline...

- TÜYSÜZ, C. ve AYDIN, H. (2009). "İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri." **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 1, 37-54.
- TÜYSÜZ, C. ve BALIKÇI, Ç. (2016). "Sınıf öğretmenlerinin 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşleri." **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13, 36, 191-202.
- ÜNAL, M. (2011). Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.
- ÜNAL, S. COŞTU, B. ve KARATAŞ, F. Ö. (2004). "Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış." **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 2, 183-202.
- ÜNİŞEN, A. ve KAYA, E. (2015). "Fen bilimleri dersinin ilköğretim üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi." **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8, 20, 1308-9196
- YILDIRIM, B. (2018). 2013 Yılı Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- YILDIRIM, N. ve GÜNGÜR AKGÜN, Ö. (2015). "İlkokul 3. sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri." **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16, 2, 199-218.
- ZOHRABİ, M. (2012). "An introduction to course and/or program evaluation." **Journal of Pan Pacific Association of Applied Linguistics**, 15, 2, 59-70.

FİZİKSEL VE KİMYASAL DEĞİŞME: KESKİN SINIRLARLA AYRILABİLİR Mİ?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Safiye TEMEL¹

¹ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, safiye79temel@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6969-8871.

Geliş Tarihi: 17.04.2019 Kabul Tarihi: 28.07.2020

Öz: Bu çalışmada; Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca ortaöğretim kurumlarında 2006-2018 yılları arasında ders kitabı olarak okutulmasına onay verilmiş ve yayımlanmış 9. sınıf kimya ders kitaplarının, fiziksel ve kimyasal değişme konularına ilişkin açıklamaları incelenmiştir. Çalışma doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında 12 farklı 9. sınıf kimya ders kitabı incelenmiştir. İnceleme sonucunda adı geçen konulara ilişkin olarak ders kitaplarında yer alan bazı açıklamaların belirsizlikler içerdiği tespit edilmiştir. Çalışmada, bu tespitin gerekçeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Değişme, Kimyasal Değişme, Ders Kitapları, Doküman İncelemesi.

PHYSICAL AND CHEMICAL CHANGE: CAN THEY BE SEPARATED WITH SHARP LIMITS?

Abstract:

In this study, the explanations about the concepts of physical and chemical changes in 9th grade chemistry textbooks were examined. These books were allowed to be published by The Board of Education and Discipline of The Ministry of National Education and to be used in high schools between 2006-2018. Document analysis, which is a qualitative research design, was employed. In this context, 12 different chemistry textbooks were examined at 9th grade. As a result of the examination, it was determined that there were some uncertainties in the explanations of the textbooks. It was discussed why these explanations contain uncertainty.

Keywords: Physical Change, Chemical Change, Textbooks, Document Review.

1. Giriş

Fiziksel ve kimyasal değişme kavramları, Türkiye'deki öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000; 2005; 2013; 2018) ve ders kitaplarında (Altıntaş, 2012, 102-106; Avcı, 2018, 129-131; Aytaç, Türker, Bozkaya ve Üçüncü, 2018, 101-105; Ertekin, Kurt, Demirbaş ve Erkuş, 2018, 132-133; Güntut, Güneş ve Çetin, 2018, 135-137; Korkmaz, Tatar, Kıray ve Kibar, 2008, 106-110; Ölçün, Çilenti, Erdoğan, Ölçün, Savcı ve Akoral, 1971, 173-181) uzun yıllardır yer almaktadır. Bu kavramlar ortaöğretim seviyesinde halihazırda 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programında konu olarak yer almakta, aynı öğretim ve üst öğretim seviyelerinin konuları içinde de geçmektedir. 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programında bu konuyla ilgili beklenti; öğrencilerin fiziksel ve kimyasal değişimi, kopan ve oluşan bağ enerjilerinin büyüklüğü temelinde ayırt etmeleridir (MEB, 2018, 19). Bu konu yine ulusal sınavların soru içeriğinde de yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015; Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 1990, 1992, 2003, 2004, 2005). Böylece konunun hem öğretim programlarında yer alıyor olması hem de ulusal sınavlarda konuyla ilgili soruların sorulması, ders kitabı yazarlarını konuya ilişkin içeriğe yer vermeleri bakımından teşvik edici olmaktadır.

Ders kitapları incelendiğinde, fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarının çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir. Ders kitaplarında adı geçen kavramların ele alınış biçiminin gerekçesi, öğretim programlarının önerileri ve sınav sorularının içeriği

olabileceği gibi geçmişteki ders kitaplarında yer alan konuyla ilgili bilgiler de olabilir. Aslında bilim tarihine bakıldığında fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarının, bilim insanlarınca tartışılan konular arasında yer almadığı; ders kitabı yazarlarının, gözlemlere ilişkin sınıflandırma yapma ve bilgiyi düzenli bir biçimde sunma gerekçelerinden dolayı kitaplarında bu kavramlara yer verdikleri söylenebilir (Palmer ve Treagust, 1996).

Fiziksel ve kimyasal değişme kavramları, yaklaşık 1850'li yıllardan itibaren ders kitaplarında yer almaya başlamıştır. Sonrasında bu kavramların özellikle diğer ülkelerde basılan ders kitaplarındaki kullanım durumu 1990'lara kadar devam etmiş, 1990'lardan sonra azalmaya başlamış hatta bazı kitaplarda bu kavramlara hiç değinilmemiştir (Palmer ve Treagust, 1996). Bunun yanında yine yurt dışında basılan kimya/bilim sözlüklerinin bazılarında bu kavramların ve kavramlara ilişkin açıklamaların yer aldığı (Ramanathan, 2005), bazılarında ise yer almadığı (Hunt, 2014; Rennie ve Law, 2016; Sharma, 1998) tespit edilmiştir. Türkiye'de basılan ders kitaplarına bakıldığında ise bu kavramlara ilişkin açıklamalara uzun bir süreden beri yer verildiği görülmüştür (Ölçün vd., 1971, 180; Altıntaş, 2012, 102-106; Korkmaz vd., 2008, 106-110; Aytac vd., 2018, 102-103; Avcı, 2018, 130-131; Güntut vd., 2018, 136-137; Ertekin vd., 2018, 132).

Alanyazında, ders kitaplarında yer alan bu açıklamaların fiziksel ve kimyasal değişme ile ilgili öğrencilerdeki yanılgıların kaynaklarından biri olabileceği belirtilmektedir (Bilgin ve Yiğit, 2017; Karadaş, Yaşar ve Kırbaşlar, 2012). Çünkü ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler için temel kaynaktır ve sıklıkla kullanılmaktadır (Kırbaşlar ve İnce, 2010; Karadaş vd., 2012; Kırbaşlar, Özsoy-Güneş, Avcı ve Atalar, 2012). Bu durum, ders kitaplarında yer alan bilgileri ve açıklamaları önemli hale getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde; fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarıyla ilgili ortaöğretim seviyesindeki ders kitaplarında yer alan açıklamaların başlı başına ele alındığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada; fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarıyla ilgili 9. sınıf kimya ders kitaplarında yer alan açıklamalar incelenmiştir. Bu sınıf düzeyinin seçilmesinde öğrencilerin kimya adıyla bir dersle ilk defa 9. sınıfta ve kimya ders kitaplarında fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarıyla karşılaşmaları etkili olmuştur.

Çalışmada aşağıda verilen iki soruya cevap aranmıştır:

a) 9. Sınıf kimya ders kitaplarında, fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarıyla ilgili hangi açıklamalara yer verilmiştir?

b) 9. sınıf kimya ders kitaplarında fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarıyla ilgili yer alan açıklamalar belirsizlik içermekte midir?

Bu soruların aynı zamanda ilgili kavramların ders kitaplarında hangi bağlamda ele alındığının ifade edilmesine de destek sunması beklenmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma kapsamında veri toplama tekniklerinden doküman inceleme kullanılmıştır (Cansız Aktaş, 2019, 113, 126). Doküman inceleme, araştırmanın konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı (kitap, dergi, gazete vb.) ya da görsel (film, fotoğraf, video vb.) materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2019, 126).

2.2. İnceleme Nesnesi

Çalışmada, ders kitapları doküman olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda 2006-2018 yılları arasında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda ders kitabı olarak okutulmasına onay verilmiş ve yayımlanmış 9. sınıf kimya ders kitaplarının, fiziksel ve kimyasal değişme konularına ilişkin açıklamaları incelenmiştir. Çalışmaya kolay ulaşılabilen 12 farklı ders kitabı dahil edilmiştir. Bu kitapların çoğu, yalnızca bir yıl değil birkaç yıl boyunca okullarda ders kitabı olarak kullanıldığı görülmüştür. Kitapların yıllara göre dağılımı şöyledir:

Tablo 1. Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarının yıllara göre dağılımı

| Yıl | Adet | Yıl | Adet |
|------|------|------|------|
| 2006 | 1 | 2015 | 2 |
| 2008 | 1 | 2016 | 1 |
| 2011 | 1 | 2017 | 1 |
| 2013 | 1 | 2018 | 4 |

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri, içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için analiz yapılırken kitaplarda yer alan ifadelerin aynen alınarak kod olarak değerlendirilmesinin gerektiği düşünülmüş ve kitaplardaki ifadeler, kod olarak yansıtılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarının konuyla ilgili açıklamalarını tam olarak yansıtılabilmek amacıyla mümkün olduğunca ‘ayıklama’ya (Creswell, 2013a, 184) gidilmemiştir. Sonrasında bu kodlar biraraya getirilmiş ve kodların ortak yönlerini yansıtan temalar oluşturulmuştur. Kodlar, araştırmacı tarafından dört ay arayla iki kez oluşturulmuştur. Kodlamalar arasındaki tutarlılık, Miles ve Huberman’ın (2015, 64) önerdiği bağıntıya göre hesaplanmıştır. Buna göre kodlamalar arasındaki uyumun %80’nin üzerinde olduğu görülmüş ve kodlamalar için güvenilirliğin sağlandığı düşünülmüştür (Creswell, 2013b, 203; Miles ve Huberman, 2015, 64).

3. Bulgular

Bu bölümde 9. sınıf kimya ders kitaplarında; fiziksel ve kimyasal değişimin nasıl açıklandığına ve açıklamalarda tespit edilen belirsizliklere dair bulgulara yer verilmiştir. Belirsizliğe ilişkin değerlendirmenin gerekçesi ise tartışma bölümüne bırakılmıştır.

3.1. Fiziksel ve kimyasal değişme tanımlarına ait bulgular

Çalışmanın verilerinin analizi kapsamında belirlenen temalardan ikisi; fiziksel değişme tanımı ile kimyasal değişme tanımı temalarıdır. Bu temalara ait kodlar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Fiziksel ve kimyasal değişme tanımlarına ait bulgular

| Tema | Kodlar |
|--|--|
| Fiziksel değişme tanımı | Yeni madde oluşmama |
| | Maddenin kimyasal yapısının değişmemesi |
| | Dış görünüşteki değişme |
| | Maddenin kimlik özelliklerinin değişmemesi |
| | Fiziksel özelliklerin değişmesi |
| | Maddenin yapısının değişmemesi |
| | Maddeyi oluşturan taneciklerin/kimyasal türlerin yapısının değişmemesi |
| Bağ kopması ya da bağ oluşumu olmayan değişim | |
| Kimyasal değişme tanımı | Kimyasal tepkime |
| | Yeni madde/kimyasal tür(ler) oluşumu |
| | Bağ kopması ya da bağ oluşumu sonucu atomların yeniden düzenlenmesi |
| | Maddenin kimlik özelliğinin değişmesi |
| | Kimyasal özelliklerin değişmesi |
| | Maddenin farklı maddelere ayrışması |
| | Maddenin iç yapısında meydana gelen değişmeler |
| Maddenin elektron düzeninin ve bağ yapısının değişmesi | |

Tablo 2 incelendiğinde ders kitaplarında fiziksel ve kimyasal değişme tanımları için 8’er farklı kodun işaret ettiği açıklamaların kullanıldığı görülmektedir. Burada dikkat çeken nokta; fiziksel değişimde maddeyi oluşturan ve maddenin özelliğini gösteren en küçük birimin/taneciğin yapısının değişmediği ve dolayısıyla yeni madde oluşmadığı şeklindeki açıklamalar ile kimyasal değişimde maddeyi oluşturan ve maddenin özelliğini gösteren en küçük birimin/taneciğin yapısının değiştiği ve yeni madde oluştuğu, kimyasal değişmelerin kimyasal tepkimeler sırasında meydana gel-

diği şeklindeki açıklamalardır. Burada yeni madde oluşumuna dayalı açıklamaların belirsizlik içerdiği düşünülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarının tanımlanmasına ilişkin örnek ifadeler, aşağıda sunulmuştur:

“Maddenin yapısında bir değişiklik olmadan gerçekleşen değişimlere fiziksel değişim denir. Fiziksel değişimlerde maddeyi oluşturan kimyasal türler değil; bu türlerin enerjisi, hareketliliği, aralarındaki boşluk ve birbirlerine göre konumları değişebilir” (Altun ve Tümay, 2013, 193).

“Kimyasal değişim maddenin farklı maddelere ayrışmasına veya farklı maddelerin etkileşerek yeni madde oluşturmaya denir” (Dursun, Gülbay, Çetin ve Tek, 2008, 102).

“Sadece fiziksel özelliklerin değişmesi ile gerçekleşen olaylara fiziksel değişme denir” (Badur, 2018, 127).

3.2. Fiziksel ve kimyasal değişme örneklerine ait bulgular

Çalışmanın verilerinin analizi kapsamında belirlenen temalardan diğer ikisi; fiziksel değişme örneği ile kimyasal değişme örneği temalarıdır. Bu temalara ait kodlar Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Fiziksel ve kimyasal değişme örneklerine ait bulgular

| Tema | Kodlar |
|-------------------------|---|
| Fiziksel değişme örneği | *Hal değişimleri/ Suyun hal değişimi/ Erime/ Donma/ Buharlaştırma/ Yoğuşma/ Kırışma |
| | *Çözünme/Tuzun suda çözünmesi/Şekerin suda çözünmesi/ Şekerin çayda çözünmesi |
| | *Yemek tuzunun suda çökmesi |
| | *Kaynama |
| | *Parçalanma/ Kırılma (Camın kırılması)/ Öğütme/ Toz haline gelme |
| | *Ezilme |
| | *Metallerin tel ve levha haline getirilmesi |
| | *Metallerin elektriği iletmesi |
| | *Kağıdın yırtılması |
| | *Işığın kırılması |
| | *Gökkuşakı oluşumu |
| | *Karışımların bileşenlerine ayrılması |
| *Mumun erimesi | |

| | |
|----------------------------------|--|
| Kimyasal değişme örneği | *Paslanma (Demirin paslanması, metallerin paslanması) |
| | *Yanma (Kibritin yanması, kağıdın yanması, mumun yanması, kömürün yanması) |
| | *Suyun oluşumu (H_2 ve O_2 tepkimesi) |
| | *Tuz oluşumu (Sodyum + Klor Tuz örneği) |
| | *Ekşime |
| | *Bozunma |
| | *Besinlerin küflenmesi/Ekmeğin küflenmesi |
| | *Besinlerin pişirilmesi/Yumurtanın pişirilmesi |
| | *Çürüme (Besinlerin çürümesi) |
| | *Sararma |
| | *Kararma (Meyvelerin kararması, sebzelerin kararması, gümüşün kararması, metallerin kararması) |
| | *Çözünme (NaOH'ın suda çözünmesi, KNO_3 'ün suda çözünmesi, metallerin asitlerde çözünmesi) |
| | *Elektroliz (Suyun elektrolizi, saf maddelerin elektrolizi, çözeltilerin elektrolizi) |
| | *Suyun oksijen ve hidrojene ayrışması |
| | *Asit-baz tepkimeleri |
| | *Hamurun mayalanması |
| | *Solunum |
| | *Sindirim |
| | *Fotosentez |
| | *Betonun sertleşmesi |
| *Çözeltilerin elektriği iletmesi | |
| *Elektron alışverişi | |
| *Bağ kopması | |
| *Bağ oluşumu | |
| *Sütten yoğurt eldesi | |
| *Üzümden sirke eldesi | |
| *Yağlı boyanın kurumması | |

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde; kitaplarda fiziksel değişmeyi açıklarken 13, kimyasal değişmeyi açıklarken ise 27 farklı örnek kullanıldığı görülmektedir. Kitapların bazılarında değişme örneklenirken genel kavramların (hal değişimi, yanma gibi) kullanıldığı, bazılarında ise bu kavramlara örnek/açıklayıcı olabilecek kavramların (suyun hal değişimi, erime, buharlaşma, kağıdın yanması gibi) kullanıldığı belir-

lenmiştir. Bu örneklerden; faz değişimleri, gökkuşağı oluşumu, ışığın kırılması ile çözünme ve çökelme örneklerinin belirsizlik içerdiği düşünülmektedir. Bunun yanında fiziksel ve kimyasal değişmeye ilişkin örneklerin çoğunlukla yeni madde oluşumuna dayalı olarak izah edilmeye çalışılarak verildiği görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi yeni madde oluşumu açıklamasının belirsizlik içermesinin, bu örneklerin de (betonun sertleşmesi, hamurun mayalanması, süttten yoğurt eldesi, çözeltilerin elektriği iletmesi, metallerin elektriği iletmesi, çürüme, ekşime ya da yağlı boyanın kuruması) belirsizlik içermesine neden olduğu söylenebilir.

Fiziksel ve kimyasal değişme açıklanırken başvurulan örneklere ilişkin ders kitaplarında yer alan ifadelere örnekler, aşağıda sunulmuştur:

“Örneğin erime, donma, buharlaşma, kaynama, yoğuşma ve çözünme gibi olaylar fizikseldir” (Kıngır, 2016, 90).

“...Tuzun, şekerin suda çözünmesi, elektron hareketiyle iletkenlik (Bakır tel gibi metallerin elektriği iletmesi) fiziksel değişim örneklerinden bazıdır” (Güntut, Güneş ve Çetin, 2017, 136).

“Aşağıda verilen değişimler kimyasal değişim örnekleridir. ...Betonun donması, yağlı boyanın kuruması, elektron alışverişi, bağ kopması, bağ oluşumu...” (Ertekin vd., 2018, 133).

“Maddenin iç yapısında meydana gelen değişmelere “kimyasal değişme” denir. Kağıdın yanması, mumun yanması, demirin paslanması, elektroliz, hamurun mayalanması gibi” (Yetkin, Gülbay ve Çetin, 2006, 2).

3.3. Değişimi ayırt etme kriterlerine ait bulgular

Çalışmanın verilerinin analizi kapsamında belirlenen son iki tema; fiziksel değişme kriteri ile kimyasal değişme kriteri temalarıdır. Bu temalar, incelenen ders kitaplarının bir değişiminin fiziksel değişme mi, yoksa kimyasal değişme mi olduğuna karar verirken kullanılmasını önerdikleri ya da ima ettikleri kriterleri içeren açıklamalarına işaret etmektedir. Bu temalara ait kodlar Tablo 4'te sunulmuştur:

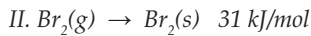
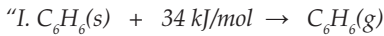
Tablo 4. Fiziksel ve kimyasal değişmeyi ayırt etmede kullanılacak kriterlere ait bulgular

| Tema | Kodlar |
|--------------------------|--|
| Fiziksel değişme kriteri | Yeni madde oluşmaması Enerji değişimi Kopan ve oluşan bağların enerjisinin (genellikle)* 40 kJ/mol den küçük olması Kimyasal bağlarda değişiklik olmaması Moleküller arası kuvvetlerin yenilmesi veya oluşumu |
| Kimyasal değişme kriteri | Yeni madde oluşması Enerji değişimi (Isı değişimi) Renk değişimi Çökelek oluşumu Gaz çıkışı Atomların yeniden düzenlenmesi Mevcut kimyasal bağların kopması yeni kimyasal bağların oluşması Kopan ve oluşan bağların enerjisinin (genellikle)* 40 kJ/mol den büyük olması |

* Parantez içindeki ifade, bazı ders kitaplarında yer alırken bazılarında da yer almamaktadır.

Tablo 4'e göre ders kitaplarında; bir değişmeyi fiziksel değişme olarak niteleyebilmek için 5 koda karşılık gelen kriterin, kimyasal değişme olarak niteleyebilmek için 8 koda karşılık gelen kriterin dikkate alınması önerilmektedir. Bu önerilerde özellikle yeni madde oluşumu ile enerji değişiminin vurgulandığı görülmüştür. Bir değişmeyi fiziksel ya da kimyasal değişme olarak ayırt edebilmek için yeni madde oluşumunun ve enerji değişiminin özellikle 40 kJ/mol değerine atıfta bulunularak kullanılmasının belirsizlik içerdiği düşünülmektedir.

Fiziksel ve kimyasal değişme açıklanırken bu değişmeleri ayırt etmek için önerilen kriterlere ilişkin ders kitaplarında yer alan ifadelere örnekler, aşağıda sunulmuştur:



I. tepkimede kopan bağların enerjisi ve II. tepkimede oluşan bağların enerjisi 40 kJ/mol değerinden küçük olduğundan, tepkimelerde fiziksel değişmeler meydana gelir" (Avcı, 2018, 130).

“Çeşitli gözlemler bir kimyasal değişim gerçekleştiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Renk değişimi, çökelek oluşumu, gaz çıkışı ve ısı değişimi bir kimyasal değişim olduğunun göstergesi olabilir” (Altun ve Tümay, 2013, 196).

“...Fiziksel olaylarda atomlarla iyonlar arasındaki kuvvetlere göre daha düşük bir enerji değişimi vardır (40 kJ/mol'den az). ...Sonuç olarak, mol başına enerji değişiminin büyüklüğü, meydana gelen değişimin fiziksel olup olmadığı hakkında bize bilgi verir” (Komisyon, 2015, 132).

“Bir olayın kimyasal değişim olup olmadığını anlamanın yollarından biri, ısı değişimi olup olmadığına bakmaktır” (Demirelli ve Kavak, 2011, 131).

“...Dikkat edilirse her üç halde de su molekülünün yapısında (H₂O) herhangi bir değişiklik yoktur. Dolayısıyla da suyun farklı hallerine dönüşümünde yeni bir madde oluşumu söz konusu değildir” (Kıngır, 2016, 92).

4. Tartışma

Bu bölümde yukarıda verilen bulgulara dayalı olarak fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarıyla ilgili 9. sınıf kimya ders kitaplarında yer alan açıklamalarda tespit edilen belirsizliklerin gerekçeleri tartışılmıştır. Ancak bu tartışma yapılırken, bir kavrama ilişkin öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği (Garnett, Garnett ve Hackling, 1995) dikkate alınmış ve öğrencilerin üst öğrenim seviyelerinde karşılaşılabilecekleri açıklamalar da kullanılmıştır. Sözü edilen açıklamaların, tespit edilen belirsizliklerin neden belirsizlik olarak değerlendirildiğinin anlaşılmasına destek sunması amaçlanmıştır. Bunun yanında yine bu belirsizliklerin, öğrencilerin farklı öğrenim seviyelerinde çelişkiye düşmelerine neden olabileceği dikkatlere sunulmaya çalışılmıştır.

a) Yeni madde oluşumu

Ders kitaplarında ‘yeni madde oluşumu’ fiziksel ve kimyasal değişmeyi tanımlarken/açıklarken kullanılmakla beraber, hem değişim örneklerini gerekçelendirirken kullanılmakta hem de bu değişimleri ayırt etmek için bir kriter olarak sunulmaktadır. Yeni madde oluşumuna dayalı açıklamalar çoğunlukla; fiziksel değişme sonucu yeni madde/maddeler oluşmadığı, kimyasal değişme sonucu ise yeni madde/maddeler oluştuğu şeklinde ifade edilmektedir. Ancak bu bağlamda verilen örneklerin öğrenciler için ne kadar anlamlı olduğu üzerinde düşünmek yararlı olabilir. Örneğin ders kitaplarında konuyla ilgili verilen *betonun sertleşmesi*, *hamurun mayalanması*, *sütten yoğurt eldesi*, *çözeltilerin elektriği iletmesi*, *çürüme*, *ekşime* ya da *yağlı boyanın kuruması* gibi örnekler dikkate alındığında öğrencilerden bu değişimleri yeni madde oluşumuna göre değerlendirmelerini beklemek zorlayıcı olabilir. Zira bu ve bunun gibi değişim örnekleri sonucunda yeni madde oluşup oluşmadığı konusunda bir yargıya varmak, önemli ölçüde kimyasal bilgiye ve deneyime sahip olmayı gerektirmektedir (Palmer ve Treagust, 1996). Burada ders kitaplarında daha anlaşılabilir örnekler olduğu gerekçesiyle, faz değişimlerine ve çözünme olaylarına dikkatin çekildiği söylenebilir.

Kitaplarda *faz değişimi ya da çözünme* olayları sonucunda yeni madde oluşmadığından dolayı, buradaki değişimlerin fiziksel değişim olduğu ifade edildiği görülmektedir.

a.1) Faz değişimi

Ders kitaplarında faz değişimi, fiziksel değişmeye bir örnek olarak sunulurken genellikle *suyun faz değişimi* ele alınmakta (Avcı, 2018, 130; Komisyon, 2015, 131; Kingır, 2016, 91-92) ve bu değişimler sırasında yeni madde oluşmadığı belirtilerek *suyun hala su olduğu* vurgulanmaktadır (Umbland, 1993, 4-5). Burada öğrenciden su ile buzun aynı madde olduğunu bilmesi, su buza dönüştüğünde yeni bir madde oluşup oluşmadığını belirlemesi beklenmektedir ancak bu bazı öğrenciler için zorlayıcı olabilir (Palmer ve Treagust, 1996). Özellikle moleküller ve moleküllerarası etkileşimlerle ilgili henüz derinlemesine bir anlayışa sahip olmayan öğrenciler, suyun buza dönüştüğünde yeni madde oluşmadığını ve su ile buzun aynı madde olduğunu bir kaynaktan (ör. kitap, öğretmen) öğrenir. Aslında bu bilgi öğrencinin gözlemleri sonucu yaptığı çıkarımla uymayabilir ve onun için su ile buz farklı maddeler olabilir. Ancak gözlemleri sonucu yaptığı çıkarım ile öğrendiği bilgi farklılığına rağmen, su ile buzun aynı madde olduğunu kabul etme çelişkisi yaşayabilir (Gensler, 1970).

Ders kitaplarında faz değişiminin fiziksel değişme olduğuna dayanak “*Fiziksel değişmelerde maddeleri bir arada tutan zayıf bağlar (zayıf etkileşimler) kopar. Molekülleri oluşturan atomlar arası güçlü etkileşimlerde değişme olmaz. Örneğin su ($H_2O_{(s)}$), buhar ($H_2O_{(g)}$) hâline geldiğinde O–H arası kovalent bağlarda değişme olmaz. Sadece H_2O molekülleri arası zayıf hidrojen bağları koparak sıvı hâldeki su, buhar hâline geçer*” (Ertekin vd., 2018, 132) şeklindeki açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Aslında faz değişimi konusu, suyun faz değişimiyle sınırlı olmayan oldukça kompleks bir konudur. Bir element ya da bileşiğin farklı yapısal formunun her biri, farklı bir faz olarak düşünülmekte ve bir fazın diğer bir faza dönüşümü faz değişimi olarak adlandırılmaktadır (Burrows, Holman, Parsons, Pilling ve Price, 2017, 259). Yani faz değişimi yalnızca katı, sıvı, gaz halleri arasındaki geçiş olgularını değil, örneğin bir katı fazdan diğer bir katı faza geçiş olgusunu da içermektedir (Sarıkaya, 1997, 149-153). Bu nedenle farklı sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında faz değişimi konusu incelenirken suyun faz değişimi yanında pek çok element ya da bileşiğin (örneğin; kuru buzun $CO_{2(g)}$ ’a, buzun sıvı suya ve su buharına, kalsitin aragonite, grafitin elmasa dönüşümü, Fegley, 2013, 231) faz değişimi de incelenmektedir. Bunlardan biri de kükürtün faz değişimidir (Burrows vd., 2017, 769-772; Sarıkaya, 1997, 151-152). Normal koşullarda kararlı olan rombik kükürt ısıtıldığı (368,7 K, 95,5 °C) zaman monoklin kükürte dönüşür (Bevan Ott ve Boerio-Goates, 2000, 165; Burrows vd., 2017, 48; Cunningham, 1935; Petrucci, Herring, Madura ve Bissonnette, 2012, 999; Sarıkaya, 1997, 151). Rombik kükürt ile monoklin kükürt, kükürtün (S) allotroplarıdır (Burrows vd., 2017, 771). Allotropların ise farklı fiziksel ve kimyasal özelliklere sahip oldukları bilinmektedir (Erickson, 2007, 2; Newton ve Baker, 1999; Stimola, 2007; Urbonaite, 2008, 3; Miller, 2016, 6).

a.2) Çözünme olayı/Çözelti oluşumu

Ders kitaplarının bazılarında genel bir ifade kullanılıp çözünme olayı fiziksel değişme olarak nitelendirilmekte ve çözünme olayı açıklanırken çoğunlukla NaCl(k)'nin suda çözünmesi örneği verilmektedir (Avcı, 2018, 119-120, 130; Güntüt vd., 2018, 128, 136; Ertekin vd., 2018, 132). Bazılarında ise hangi çözünme olayından bahsedildiği (örneğin NaOH'ın suda çözünmesi) belirtilerek buradaki değişimin kimyasal değişme olduğu ifade edilmektedir (Demirelli ve Kavak, 2011, 131). Bu durumda öğrencinin 'çözünme' olarak nitelendirilen bu iki olayı ayırt edebilmesi gerekmektedir. Şöyle ki; çözünme olayı derinlemesine incelendiğinde çözücüsü su olan çözünme olaylarının iki farklı biçimde gerçekleştiğiyle karşılaşılacaktır. Bu bağlamda iyonik bileşik olan NaCl(k)'nin suda çözünmesi; " $\text{NaCl}_{(k)} \rightarrow \text{Na}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)}$ " (Whitten, Davis, Peck ve Stanley, 2014, 212) denklemiyle gösterilmekte ve "ayrışma, katı iyonik bileşiğin iyonlarına (katyon ve anyonlarına) ayrılması" (Chang ve Goldsby, 2014, 120; Whitten vd., 2014, 212) olarak ifade edilmekteyken, örneğin moleküler bileşik olan saf HCl için bu durum; " $\text{HCl}_{(g)} \xrightarrow{\text{suda}} \text{H}_3\text{O}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)}$ " (Whitten vd., 2014, 350) denklemiyle gösterilmekte ve "iyonlaşma, iyon oluşturmak üzere su ile tepkimeye girme" (Whitten vd., 2014, 212) olarak ifade edilmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere çözünme olayı, ayrışma ve iyonlaşma şeklinde gerçekleşebilmektedir. Bazı ders kitaplarında çözünme ve iyonlaşma kavramları ilişkilendirilerek yapılan açıklamada "Bir asidin çözünerek hidrojen iyonları (H^+) oluşturduğu çözelti asidik çözelti, bir bazın çözünerek hidroksit iyonları (OH^-) oluşturduğu çözelti ise bazik bir çözeltidir" (Aytaç vd., 2018, 113) ifadelerine yer verilmektedir. Burada HCl bileşiği üzerinden devam edilirse; moleküler bileşik olan HCl'deki polar kovalent bağın kopması ve hidratlanmış Cl^- iyonları (su molekülleri ile Cl^- iyonları arasında etkileşim vardır) ve H^+ ile su molekülleri arasında etkileşim meydana gelmesi söz konusudur. Böylece "çözüldüğü çözünmüş bütün HCl molekülleri hidratlanmış H^+ ve Cl^- iyonlarına ayrışır" (Chang ve Goldsby, 2014, 120). Bu durum "HCl, oda sıcaklığında ve atmosferik basınçta gaz halinde bulunan moleküler bileşiktir. Suda çözüldüğü zaman, hidrojen iyonları ve klorür iyonları içeren bir çözelti oluşturmak üzere neredeyse %100 ü tepkimeye girer" (Whitten vd., 2014, 214) şeklinde ifade edilmekte ve "hidrojen klorürün sulu çözeltisi, hidroklorik asit olarak adlandırılmaktadır" (Umland, 1993, 118). Buradan saf $\text{HCl}_{(g)}$ 'nin suda çözünmesi sırasında kimyasal bir tepkime meydana geldiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla burada kimyasal bir değişmeden bahsetmek mümkün olmaktadır. Öğrencilerin hidrojen klorürün ($\text{HCl}_{(g)}$) suda çözünmesi sonucu hidroklorik asit çözeltisi ($\text{HCl}_{(aq)}$) oluşumu ile $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nin suda çözünmesi sonucu tuzlu su çözeltisi (sodyum klorür çözeltisinin, $\text{NaCl}_{(aq)}$) oluşumunu yeni madde oluşumu bağlamında nasıl değerlendirecekleri üzerinde düşünebilir. Bu değerlendirmede öğrencilerin çözünme olayı ile ilgili yukarıda belirtilen farklılıkların başka bir deyişle "bir maddenin, tepkime veya tepkime olmaksızın çözücü içerisinde çözünebildiğinin" (Whitten vd., 2014, 503) farkında olmaları beklenir. Ancak bu beklentinin öğrencilerde karşılığının olup olmadığı belirsiz olabilir.

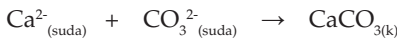
Öte yandan genel bir ifadeyle çözünme olayını fiziksel bir değişme olarak nitelendirmenin çelişiklere neden olabileceği de ifade edilebilir.

Ders kitaplarında fiziksel değişme kavramını açıklanırken bazen çözünme olgusu ile birlikte çökme olgusu da örnek olarak ifade edilmektedir (Tablo 3). Bu örnek “yemek tuzunun suda çözünmesi ve çökmesi” (Badur, 2018, 127) şeklinde verilmektedir. Burada “Hangi durumda yemek tuzu ($\text{NaCl}_{(k)}$) çökmez?” sorusu akla gelmektedir. NaCl 'nin çözünürlüğüne sıcaklığın etkisinin oldukça az olduğu (Chang ve Goldsby, 2014, 529) dikkate alındığında; NaCl 'ün, aşırı doymuş çözeltisinden kristaller halinde ayrılmasının ya da belirli bir sıcaklıkta belirli bir miktar suyun çözebileceğinden daha fazla $\text{NaCl}_{(k)}$ ilave edilmesinin ardından $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nin çözünmeyen kısmının çökmesinin kastedildiği düşünülebilir. Bu durumda çözücünün (örneğin suyun) buharlaştırma yoluyla çözüldüğü uzaklaştırılması sonucu $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nin elde edilmesi (Whitten vd., 2014, 504) ya da bir tuz karışımından (örneğin sodyum klorür, NaCl ile potasyum nitratın, KNO_3 oluşturduğu) ayrımsal kristallendirme yoluyla $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nin çöktürülmesi (Altunkaynak, 2016, 80) kastediliyor olabilir. Burada ikinci durumun düşündürdüklerinden yola çıkılarak bir tartışma yapılacaktır.

Bazı ders kitaplarında, tepkime çeşitleri başlığı altında çözünme-çökme tepkimelerinin yer aldığı görülmektedir. Konu açıklanırken günlük yaşamda karşılaşıldığı gerekçesiyle ‘ CaCO_3 'ün çökmesi’ örneğine yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda “Çözünme-çökme tepkimelerinin hayatımızı olumsuz etkilemesine verilebilecek diğer bir örnek, halk arasında kireçlenme olarak bilinen, tencere ve çaydanlıklarla su borularındaki madde birikimidir. Sulara çözülmüş olarak bulunan kalsiyum iyonları ile karbonat iyonlarının tepkimesiyle oluşan bu madde...” (Demirelli ve Kavak, 2011, 141).

“Yüksek sıcaklıktaki yer altı sularının içerisinde bulunan Ca^{2+} ve HCO_3^- iyonlarının yer yüzüne çıktıktan sonra CaCO_3 halinde çökmesi sonucu Pamukkale travertenleri oluşmuştur” (Kıngır, 2016, 97).

Belirtilen örnek, suda bulunan Ca^{2+} ve CO_3^{2-} iyonlarının sıcaklığın etkisiyle CaCO_3 oluşturmak üzere bir araya gelmelerini ve çözünmeyen beyaz katı halinde ($\text{CaCO}_{3(k)}$) dibe çökmesini ifade etmektedir. Bu durum bir denklemle şu şekilde ifade edilebilir:



Bu örneğin alanyazında “Evelerimizde kullandığımız çaydanlıklarda sudaki sertlikten dolayı zamanla beyaz bir çökelek oluşur. Bu çökeleğin oluşumu ne tür bir değişimdir? Cevabınızın nedenini açıklayınız.

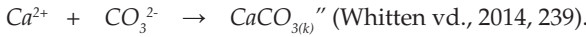
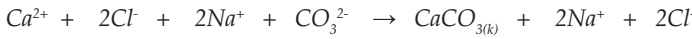
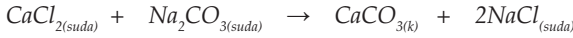
- a) Fiziksel değişme b) Kimyasal değişme

Bu soru fiziksel değişme ile ilgili uygulama sorusu olup, öğrencilerden beklenen cevap şu şekildedir: Çaydanlıkların diplerinde biriken, sudaki sertlikten ileri gelen CaCO_3 yani kireçtir. Kirecin çözünürlüğü diğer katıların aksine sıcaklıkla azalır. Sürekli olarak ısıtılan suyun içerisindeki kireç zamanla ısı etkisi ile dibe çökecektir. Bu olay fiziksel bir değişimdir. Çünkü kirecin

yapısında bir değişiklik olmamış sadece çökme olayı gerçekleşmiştir" (Demircioğlu, Demircioğlu, Ayas ve Kongur, 2012) şeklinde ifade edildiği de görülmektedir.

Lisans düzeyindeki bazı kitaplarda ise kimyasal tepkime çeşitlerinin incelendiği bölümün çökme tepkimeleri kısmında bu örneğe yer verilmektedir:

"Sodyum karbonat (Na_2CO_3) ve kalsiyum klorürün ($CaCl_2$) sulu çözeltilerini karıştırdığımızı düşünelim. Na_2CO_3 ve $CaCl_2$ 'ün her ikisinin de çözümlü bileşikler olduğunu görürüz (bakınız çözümlülük kuralları). Karıştırma anında, oluşan çözelti dört iyon içerir: Na^+ (suda) CO_3^{2-} (suda) Ca^{2+} (suda) Cl^- (suda). İyonların bir çifti, Na^+ ve Cl^- , çözümlenmeyen bileşik oluşturamaz, Ca^{2+} ve CO_3^{2-} çözümlenmeyen $CaCO_3$ bileşimini oluşturur (çözümlülük kuralları). Tepkime için denklemler aşağıdaki gibidir:



Yukarıdaki açıklamalar; Na^+ (suda) CO_3^{2-} (suda) Ca^{2+} (suda) Cl^- (suda) iyonlarının bulunduğu bir karışımda, $CaCO_{3(k)}$ oluşumunu anlatmakta ve bunu kimyasal bir tepkime (çökme tepkimesi) olarak sunmaktadır. Çökme tepkimeleri için yürütücü kuvvetin katyonlar ve anyonlar arasındaki güçlü çekim olduğu belirtilmektedir (Whitten vd., 2014, 238). Ancak burada sodyum karbonat (Na_2CO_3) ve kalsiyum klorürün ($CaCl_2$) sulu çözeltileri yeterince seyreltik oldukları (ppm, mg/L düzeyinde) durumda karıştırıldığında gözle görülebilir katı oluşumu gözlemlenemeyebileceği dikkatten uzak tutulmamalıdır.

Öte yandan evlerde kullanılan suyun çaydanlıkta ısıtılması ile zamanla oluşan $CaCO_{3(k)}$ 'nın oluşumu şu şekilde açıklanmaktadır (Chang ve Goldsby, 2014, 126): "Dünya yüzeyinde yaygın olarak bulunan kireç taşı ($CaCO_3$) ve dolomit ($CaCO_3 \cdot MgCO_3$) çoğunlukla su kaynaklarına karışır. ... Ca^{+2} ve HCO_3^- iyonlarını içeren su ısıtıldığında ya da kaynatıldığında $CaCO_3$ çökeleği oluşur.

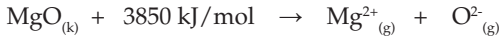
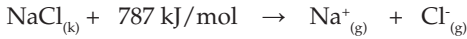
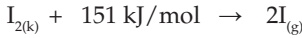
Ca^{2+} (suda) + $2HCO_3^-$ (suda) $\rightarrow CaCO_{3(k)} + CO_{2(aq)} + H_2O_{(s)}$ ve karbondioksit gazı açığa çıkar: $CO_{2(aq)} \rightarrow CO_{2(g)}$ Bu şekilde oluşan kalsiyum karbonat kazanlarda, su ısıtıcılarında, borularda ve çaydanlıklarda biriken tabakanın ana bileşenidir."

Yukarıdaki açıklamalardan gözle görülebilir çözümlenmeyen katı, çökelti, ($CaCO_{3(k)}$), oluşumunu kimi durumda derişim faktörünün (makul derişim, bkz. Whitten vd., 2014, 240), kimi durumda sıcaklık faktörünün desteklediği anlaşılmaktadır. Öte yandan evlerde kullanılan çeşme suyunun içeriğinde genellikle florür (F^-), bikarbonat (HCO_3^-), klorür (Cl^-), sülfat (SO_4^{2-}), kalsiyum (Ca^{2+}), magnezyum (Mg^{2+}), potasyum (K^+), sodyum (Na^+), demir (Fe^{2+}) vs bulunduğu bilinmektedir (Varol, Davraz ve Varol, 2008; Yılmaz, Kara, Poyraz ve Mayda, 2014). Başka bir deyişle yukarıdaki çözelti örneklerine atıfla (Whitten vd., 2014, 239) sodyum karbonat (Na_2CO_3) ve kalsiyum klorürün ($CaCl_2$) sulu

çözeltilerindeki anyonlar ve katyonlar bulunduğu söylenebilir. Tüm bunların yanında; evlerde kullanılan çaydanlıklarda sudaki sertlikten dolayı zamanla beyaz bir çökelek oluşumunun fiziksel değişme olarak değerlendirildiği gibi kimyasal değişme olarak da değerlendirildiği, sodyum karbonat (Na_2CO_3) ve kalsiyum klorürün (CaCl_2) sulu çözeltileri karıştırıldığında çökelti oluşumunun ise kimyasal değişme olarak değerlendirildiği de açıklamalardan çıkan bir başka sonuç olarak görünmektedir. Öte yandan bu tartışmanın başında verilen sofrta tuzunun, $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nin çökmesi örneğine dönülecek olursa; burada da sıcaklık-çözünürlük ilişkisinin kullanıldığı düşünülmektedir. Buradaki çelişkili durum için başlangıçtaki madde (örneğin $\text{NaCl}_{(k)}$) ile sonuçta elde edilen maddenin (yine $\text{NaCl}_{(k)}$) aynı olduğu, yani maddenin kimyasal bileşiminde değişme meydana gelmediği açıklaması yapılabilir. Bu ise iki durumu akla getirebilir. Birincisi değişim bağlamında değerlendirme yaparken çözeltinin değil çözünmeden önceki madde ile çökelti dikkate alınmalı, ikincisi geri dönüşümün ($\text{NaCl}_{(k)} \rightarrow \text{Na}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)}$; $\text{Na}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)} \rightarrow \text{NaCl}_{(k)}$) olduğudur. İkinci düşüncenin yani geri dönüşümü, değişmeyi değerlendirmek için bir ölçüt olarak kullanmanın kavram yanlışlarına neden olabileceği alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007; Demircioğlu vd., 2012; Nakiboğlu ve Erol, 2017). Buradan yola çıkarak fiziksel değişme ya da kimyasal değişme örneği olarak çözünme ve çökeltme olayları, üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olabilir.

b) Enerji değişimi

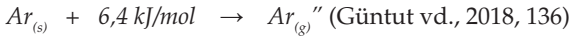
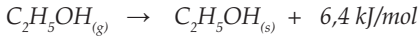
Ders kitaplarında bir değişimin fiziksel değişme mi yoksa kimyasal değişme mi olduğunu belirlemek için dikkate alınabilecek kriterlerden biri olarak enerji değişimi sunulmaktadır. Fiziksel ya da kimyasal değişim olduğunda daima enerji soğurulduğu ya da açığa çıktığı bilinmektedir (Whitten vd., 2014, 12). Ancak sözü edilen enerjinin -yaklaşık da olsa- miktarı üzerinden değişimleri ayırt etme önerisi, belirsizlik içermektedir. Şöyle ki bazı ders kitaplarında "*Kimyasal değişim gerçekleşmesi için daha fazla enerji gereklidir. Aşağıdaki tepkimelerde olduğu gibi kopan veya oluşan bağın enerjisi genellikle 40 kJ/mol'den daha büyük ise kimyasal değişimdir.*



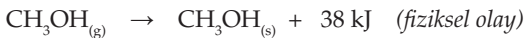
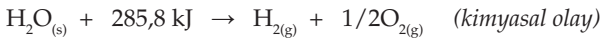
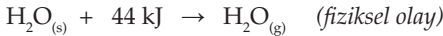
(Güntüt vd., 2018, 136-137) şeklinde yapılan açıklamalar ile öğrencilerin dikkati enerji değişimine çekilmekte ve buna göre maddedeki değişimleri, fiziksel veya kimyasal değişim olarak ayırabilecekleri önerilmektedir. Bu açıklamada $\text{NaCl}_{(k)}$ ile ilgili olanı, $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nin suda çözünmesi sırasındaki enerji değişimlerini kavrayabilmek amacıyla yapılan kuramsal açıklamaya ilişkin bir basamağı ifade etmektedir (Chang ve Goldsby, 2014, 260-261; Petrucci vd., 2012, 566-567). Burada kristal örgü yapısındaki

iyonları, bağımsız iyonlar haline getirmek için verilmesi gereken enerji gösterilmektedir. Bu işlemin endotermik olduğu ve gereken enerjinin ise örgü enerjisinin negatif değerine eşit olduğu söylenebilir (Chang ve Goldsby, 2014, 261; Petrucci vd., 2012, 566). Öte yandan kuramsal açıklamanın bir başka basamağı, çözünme sırasında Na^+ ve Cl^- iyonlarıyla H_2O molekülleri arasında etkileşim olduğu, yani anyon ve katyonların hidratlaştığı basamaktır (Chang ve Goldsby, 2014, 262; Petrucci vd., 2012, 566).

Bu basamak " $\text{Na}^+_{(g)} + \text{Cl}^-_{(g)} \xrightarrow{\text{suda}} \text{Na}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)} + 784 \text{ kJ/mol}$ " (Chang ve Goldsby, 2014, 262; Petrucci vd., 2012, 567) olarak ifade edilmektedir. Bu iki basamağa ilişkin enerji değişimleri dikkate alındığında katı iyonik bileşiğin, gaz fazındaki maddenin iyonları haline dönüşmesi ve iyonların hidratlaşması olayları kimyasal değişme olarak kabul edilmelidir. Bu durumda fiziksel değişme olarak nitelendirilen çözünme olayı sırasında kimyasal değişmeler meydana geldiği söylenebilir. Öyleyse çözünme olayını fiziksel değişme olarak nitelendirmek çelişkili olduğu düşüncesini akla getirebilir. Buna karşın yukarıda $\text{NaCl}_{(k)}$ 'nın çözünmesine ilişkin yapılan kuramsal açıklama dikkate alınmaksızın çözelti entalpisi ($\Delta H_{\text{çözelti}} = 4$ ya da 5 kJ/mol , Chang ve Goldsby, 2014, 262, Petrucci vd., 2012, 567) dikkate alınarak çözünmenin fiziksel değişme olduğu söylenebilir. Bu durumda ise çözünme olayına ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmenin ve maddede meydana gelen değişimi tanecik boyutunda düşünebilmenin önüne bir engel konulduğu endişesi taşınabilir. Bunun yanında ders kitaplarında enerji değişimi ile ilgili; "Fiziksel değişimlerin gerçekleşmesi için daha az enerji gerekir. Aşağıdaki tepkimelerde olduğu gibi kopan veya oluşan bağın enerjisi genellikle 40 kJ/mol 'den küçüktür ve fiziksel değişimdir.



"Burada vurgulanması gereken, fiziksel ve kimyasal değişimleri kopan veya oluşan bağ temelinde açıklamaktır. Kopan veya oluşan bağ 40 kJ/mol^{-1} den küçük ise fiziksel, büyük ise kimyasal değişim gerçekleşir" (Bilenler, 2015, 120) ya da daha genel ifadelerle; "Kimyasal olaylardaki enerji değişimi, fiziksel olaylara göre daha yüksektir.



(Ertekin vd., 2018, 132) şeklinde açıklamalara yer verilmekte ve kimi yerde 40 kJ/mol lük enerji değişimine vurgu (Güntüt vd., 2018, 137) yapılmaktadır. Burada kriter

olarak belirtilen 40 kJ/mol lük enerji değişimi, zayıf etkileşimlerin (ya da moleküllerarası etkileşimin) yenilmesi/üstesinden gelinmesi (kopması) için gerekli maksimum enerji (Umbland, 1993, 430) düşüncesini ifade edebildiği gibi suyun buharlaşma entalpisi (40,79 kJ/mol, Chang ve Goldsby, 2014, 498; 44 kJ/mol, Petrucci vd., 2012, 510) dikkate alınarak belirlendiği izlenimini de verebilmektedir. Öte yandan yukarıda tartışılan saf $\text{HCl}_{(g)}$ 'nin suda çözünmesi sırasında 74,8 kJ/molük enerji açığa çıktığıyla (Parker, 1965, 66); $\text{CaCl}_{2(k)}$ 'nin suda çözünmesi sırasında 81,8 kJ'lük enerji açığa çıkarırken (McMurry, Fay ve Robinson, 2017, 325) CaO 'in su ile tepkimesinden 63,2 kJ'lük enerji açığa çıktığıyla (Chiang ve Pan, 2017, 284; Saadi, Khan ve Nosheen, 2015) ve aşağıda verilen Tablo 5'deki örneklerle (URL-1; Chang ve Goldsby, 2014, 262, 498; Sarıkaya, 1997, s. 1165) karşılaşan bir öğrencinin, yukarıda verilen açıklamalara dayanarak değerlendirme yaparken çelişkiye düşebileceği, ihtimal dahilindedir. Çünkü tüm kimyasal reaksiyonların tüm fiziksel değişikliklerden daha fazla enerji ürettiği veya gerektirdiği her zaman doğru değildir (Palmer ve Treagust, 1996). Zira fiziksel değişim olarak nitelendirilen ancak yüksek miktarda enerji gerektiren değişiklikler olduğu bilinmektedir (Aylward ve Findlay, 1977'den aktaran; Palmer ve Treagust, 1996; Parker, 1965; Sarıkaya, 1997, 1165).

Tablo 5. Bazı Buharlaşma ve Çözünme Entalpileri

| Madde | ΔH_{buh} (kJ/mol) | İyonik bileşik | $\Delta H_{\text{çözelti}}$ (kJ/mol) |
|-------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Etil alkol | 39,3 | NaCl | 4,0 |
| Su | 40,79 | NH_4NO_3 | 26,6 |
| Hidrojen peroksit | 48,5 | AgCl | 65,5 |
| Civa | 59,0 | MgNO_3 | -90,9 |
| Bakır | 305,7 | MgSO_4 | -91,3 |
| Demir | 345,9 | AgI | 112,2 |
| | | MgI_2 | -213,2 |

c) Işık

Bazı ders kitaplarında, fiziksel değişim örnekleri arasında ışığın yer aldığı örneklerle rastlanmaktadır (Tablo 3). Işığın kırılma, yansımaya ve dağılma özelliklerine dayalı bu örnekler (Hewitt, Suchocki ve Hewitt, 2004, 315-317), fiziksel değişim kavramını ve ışığın ne olduğunu yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir. Kimya bağlamında fiziksel değişim, maddelerde meydana gelen değişimleri açıklarken kullanılan bir kavramdır. Örneğin buzun erimesi, suyun kaynaması, su buharının sıvı oluşturmak üzere yoğunlaşması sırasında meydana gelen değişimi açıklamak için fiziksel değişim kavramı kullanılmaktadır. Burada kavrama yüklenen anlam; maddenin kimyasal bileşiminde hiçbir değişiklik olmamasıdır (Nelson, 2003; Whitten vd., 2014, 12, 13). Işık örneklerine dönülürse; fiziksel değişime ışığın kırılmasının ya da yansımalarının ör-

nek verilmesi ‘ışık madde midir?’ sorusunu akla getirmektedir. Bu da ışığın doğasının incelenmesini gerektirir. Ancak Einstein’ın “Elli yıllık bütün kafa yorma, beni “Işık kuantumları nelerdir?” sorusunu yanıtlamaya hiç yaklaştırmadı.” sözü (Beiser, 2008, 69) basit bir açıklamayla karşı karşıya olunmadığının ipuçlarını vermektedir. Uzun süren çalışmalar, ışığın ikili doğaya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre ışık bazı durumlarda bir dalga gibi, bazı durumlarda ise bir parçacık gibi davranmaktadır (Serway, 1996, 986). J. C. Maxwell’in ışık dalgasının bir çeşit elektromanyetik dalga olduğuna ilişkin düşüncesiyle (Çek, 2016; Young ve Freedman, 2010, 1093) beraber bu dalgaların yayılma hızlarını hesaplamasıyla ve H. Hertz’in yaptığı deneysel çalışmalarla ışığın bir elektromanyetik dalga olduğu sonucunu ortaya koymasıyla, ışığın doğasına ilişkin anlayışın gelişmesi sağlanmıştır. Öte yandan ışığın yayılımı ve soğutulması ile ilgili birçok etkinin, onun parçacık özelliği göstermesinden dolayı olduğu bilinmektedir (Young ve Freedman, 2010, 1122). Bu konuda M. Planck, A. Einstein ve A. Compton’un yaptığı araştırmalar, ışığın başka bir ifadeyle elektromanyetik radyasyonun parçacıklardan oluştuğunun anlaşılmasını sağlamıştır (Fishbane, Gasiorowicz ve Thornton, 2003, 955). Foton veya quanta olarak adlandırılan bu parçacıklar (Fishbane vd., 2003, 955; Young ve Freedman, 2010, 1122) ile; ışık dalgasının taşıdığı bölünemeyen enerji paketleri kastedilmektedir (Young ve Freedman, 2010, 1122). Bunun yanında foton adı verilen bu parçacıklar, kütsüz olarak değerlendirilmektedir (Okun, 2002). Tüm bu açıklamalar, kimya bağlamında maddenin “*kütlesi olan ve uzayda yer kaplayan herhangi bir şey*” (Chang ve Goldsby, 2014, 6) şeklindeki tanımıyla beraber düşünüldüğünde; ışığın madde olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Ya da özel görelilik teorisi (Young ve Freedman, 2010, 1268) dikkate alınarak madde, kütle, hacim gibi kavramların yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir. Ancak halihazırda; ışıktaki meydana gelen bir değişimin, maddede meydana gelen değişim için kullanılan bir kavramla (fiziksel değişim) ifade edilmesi çelişkili olabilir. Bu nedenle ışık üzerinden verilecek örneklerde; ışığın maddelerin fiziksel ya da kimyasal değişime uğramasına neden olabilen bir faktör olarak görülmesi ve ışık-madde etkileşimi sonucu maddede meydana gelen değişime odaklanılması gerektiği (Dolu ve Ürek, 2019) dikkatten uzak tutulmamalıdır.

5. Sonuç

Doğal dünyaya ilişkin gözlemler ve bu gözlemlerden elde edilen verileri, düzenli hale getirmede ve sınıflamada bir araç olarak fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarını kullanmanın, pek çok ders kitabının bir parçası haline geldiği görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında bu kavramların tanımlama, örnekleme ve değişimi ayırt etme bağlamında verildiği görülmektedir. Bunlardan tanımlama, yenilenen Bloom taksonomisinde hatırlama, örnekleme ise anlama düzeyine uygun beceriler olarak ifade edilmektedir. Değişimi ayırt etme ise analiz basamağı ile ilgili olmakla birlikte, daha üst düzey becerileri de içine alan bir niteliğe sahiptir (Bümen, 2006; Yurdabakan, 2012). Bu tespitler, incelemeye konu ders kitaplarında fiziksel ve kimyasal değişim konularını ele alma bağlamına işaret etmektedir.

Fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarına ilişkin ders kitaplarında yer alan açıklamalar, yukarıda tartışıldığı üzere bazı belirsizlikler taşımaktadır. Bu belirsizliklere özellikle konunun “zıtlık” üzerinden ele alınmasının ve aşırı genelleme yapılmasının katkı sağladığı düşünülmektedir (Palmer ve Treagust, 1996; Bilgin ve Yiğit, 2017). Bu iki bakış açısına dayalı olarak konunun ele alınmasının fiziksel ve kimyasal değişimin keskin sınırlarla ayrılmasına olanak tanıdığı, bunun da öğretim kolaylığı sağladığı düşünülebilir. Bu durum, farklı konuların öğrenilmesini kolaylaştırması açısından da yararlı bulunabilir. Ancak özellikle ileri öğrenim seviyelerinde kimya içeriğinde yer alan farklı veriler ve örnekler, bu kavramlara ilişkin sınırların keskin olmadığını göstermektedir. Ancak bu durumun öğrenciler tarafından fark edilip edilmediği, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu nedenle fiziksel ve kimyasal değişme konularına ilişkin açıklamalara yer verilirken çalışmada tartışılan belirsizliklerin dikkate alınması, açıklamaların/örneklerin sınıf düzeyine göre düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- ALTINTAŞ, A. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji 6. Ankara: Lider Yayıncılık.
- ALTUN, Y. ve Tümay, H. (2013). *Ortaöğretim kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Sözcü Yayıncılık.
- ALTUNKAYNAK, Y. (2016). *Genel kimya laboratuvarı*. Ankara: Efil Yayınevi.
- ATASOY, B., Genç, E., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). 7. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişmeler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,12-21.
- AYTAÇ, A., Türker, S., Bozkaya, T. ve Üçüncü, Z. (2018). *Fen bilimleri 8 ders kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- AVCI, B. A. (2018). *Ortaöğretim kimya 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: Sonuç Yayınları.
- BİLENLER, A. K. (2015). *Ortaöğretim kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık Yayıncılık Sanayi ve Ticaret Ltd. Ş.
- BADUR, H. (2018). *Ortaöğretim 9. sınıf kimya ders kitabı*. Ankara: Evrensel İletişim Yayınları.
- BEISER, A. (2008). *Modern fiziğin kavramları* (G. Önengüt, Çev.). Ankara: Akademi Yayıncılık.
- BEVAN OTT, J. ve Boerio-Goates, J. (2000). *Chemical thermodynamics: Principles and applications*. London, UK: Elsevier.
- BİLGİN, A. K. ve Yiğit, N. (2017). Öğrencilerin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile bağlamları ilişkilendirme durumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 289-319.
- BURROWS, A., Holman, J., Parsons, A., Pilling, G. ve Price, G. (2017). *Chemistry 3: Introducing inorganic, organic and physical chemistry*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- BÜMEN, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- CANSIZ AKTAŞ, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (113-136), Ankara: Pegem Akademi.

Fiziksel ve Kimyasal Değişme: Keskin Sınırlarla Ayrılabilir Mi?

- CHANG, R. ve Goldsby, K. A. (2014). *Genel kimya* (R. İnam ve S. Aksoy, Çev. Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- CHIANG, P. ve Pan, S. (2017). *Carbon dioxide mineralization and utilization*. Singapore: Springer.
- CUNNINGHAM, W. A. (1935). Sulfur III. *Journal of Chemical Education*, 12(3), 120-124.
- CRESWELL, J. W. (2013a). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Büttin ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- CRESWELL, J. W. (2013b). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- ÇEK, N. (2016). Parçacıklar ve parçacıkların enerji kaynakları üzerinde etkileri. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(7), 1-8.
- DEMİRCİOĞLU, H., Demircioğlu, G., Ayas, A. ve Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 162-181.
- DEMİRELLİ, H. ve Kavak, N. (2011). *Kimya 9 ortaöğretim ders kitabı*. Ankara: Mega Yayıncılık.
- DOLU, G. ve Ürek, H. (2019). Kimyasal değişim temalı etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin kimyasal değişim-ışık ilişkisini kavramsal anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 33-58.
- DURŞUN, M. F., Gülbay, İ., Çetin, S. ve Tek, Ü. (2008). *Ortaöğretim kimya 9 ders kitabı*. İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
- ERICKSON, S. (2007). *Electrically conductive coatings and method of their use*. United States Patent Application Publication. 5 Şubat 2019 tarihinde <https://patentimages.storage.googleapis.com/a7/c5/dc/f9aa5695eb48d6/US20070029307A1.pdf> adresinden alındı.
- ERTEKİN, A., Kurt, A., Demirbaş, O. ve Erkuş, S. (2018). *Kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- FEGLEY, B. Jr. (with contributions by R. Osborne) (2013). *Practical chemical thermodynamics for geoscientists*. USA: Academic Press (Elsevier).
- FISHBANE, P. M., Gasiorowicz, S. ve Thornton, S. T. (2003). *Temel fizik* (Cilt II) (Y. Cengiz, Yayına Hazırlayan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- GARNETT, P. J., Garnett, P. M. ve Hackling, M. W. (1995). Students' alternative conceptions in chemistry: A review of research and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 25, 69-95.
- GENSLER, W. J. (1970). Physical versus chemical change. *Journal of Chemical Education*, 47(2), 154-155.
- GÜNTUT, M., Güneş, P. ve Çetin, S. (2017). *Ortaöğretim kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık A.Ş.
- GÜNTUT, M., Güneş, P. ve Çetin, S. (2018). *Kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- HEWITT, P. G., Suchocki, J. ve Hewitt, L. A. (2004). *Conceptual physical science*. San Francisco, CA: Pearson Addison Wesley.
- HUNT, A. (2014). *Dictionary of chemistry*. New York, NY: Routledge.
- KARADAŞ, A., Yaşar, I. Z. ve Kırbaşlar, F. G. (2012). 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji kitaplarında

- “madde ve değişim” öğrenme alanı etkinliklerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 94-123.
- KINGİR, S. (2016). *Ortaöğretim kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- KIRBAŞLAR, F. G. ve İnce, E. (2010). İlköğretim ve orta öğretim ders kitaplarında atom kavramı ve konularının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 251-273.
- KIRBAŞLAR, F. G., Özsoy-Güneş, Z., Avcı, F. ve Atalar, A. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarında “madde ve değişim” öğrenme alanındaki bazı kavramların ve örneklemelerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-83.
- KOMİSYON (2015). *Ortaöğretim kimya 9. sınıf*. Ankara: Tuna Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.
- KORKMAZ, H., Tatar, N., Kıray, S. A. ve Kibar, G. (2008). *6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- MCMURRY, J. E., Fay, R. C. ve Robinson, J. K. (2017). *Kimya I. cilt* (C. Uyanık, Çev. Ed.). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- MEB (2000). İlköğretim okulu fen bilgisi dersi (4, 5, 6, 7, 8. sınıf) öğretim programı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 63, 2518.
- MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- MEB (2018). *Ortaöğretim kimya dersi (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara. 4 Ocak 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350> adresinden alındı.
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- MILLER, C. (2016). *Electrothermic compositions*. United States Patent Application Publication. 2 Şubat 2019 tarihinde <https://patentimages.storage.googleapis.com/77/81/84/58170d3bb-baf56/US20160302260A1.pdf> adresinden alındı.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). *Devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı 9. 10. 11. sınıflar*. 20 Ocak 2019 tarihinde https://odsgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2015_06/16091404_9_10_11_sinif_a.pdf adresinden alındı.
- NAKİBOĞLU, C. ve Erol, N. (2017). Deneyimli kimya öğretmenlerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusunun öğretimi ile ilgili düşünceleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 33-45.
- NELSON, P. G. (2003). Basic chemical concepts. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4, 19-24.
- NEWTON, D. E. ve Baker, L. W. (1999). *Chemical elements: P-Z*. X.U.L.
- OKUN, L. B. (2002). Photons, clocks, gravity and the concept of mass. *Nuclear Physics B (Proc. Suppl.)*, 110, 151-155.
- ÖLÇÜN, M., Çilenti, K., Erdoğan, H., Ölçün, M., Savcı, S. ve Akoral, N. (Komisyon) (1971). *Fen ve tabiat bilgileri ilkokul kitapları 5. sınıf*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- ÖSYM (1990, 1992, 2003, 2004, 2005). Öğrenci seçme sınavı (ÖSS). 12 Kasım 2019 tarihinde ht-

Fiziksel ve Kimyasal Değişme: Keskin Sınırlarla Ayrılabilir Mi?

ps://www.osym.gov.tr adresinden alındı.

- PALMER, B. ve Treagust, D. F. (1996). Physical and chemical change in textbooks: An initial view. *Research in Science Education*, 26(1), 129-140.
- PARKER, V. B. (1965). *Thermal properties of uni-univalent electrolytes*. National Standard Reference Data Series — National Bureau Standards 2 (United States Department of Commerce).
- PETRUCCI, R. H., Herring, F. G., Madura, J. D. ve Bissonnette, C. (2012). *Genel kimya ilkeler ve modern uygulamalar* (T. Uyar, S. Aksoy ve R. İnam, Çev. Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- RAMANATHAN, E. (2005). *Dictionary of chemistry*. Chennai: Sura Books.
- RENNIE, R. ve Law, J. (2016). *A Dictionary of chemistry*. United Kingdom, UK: Oxford University Press.
- SAADI, M., Khan, B. I. ve Nosheen, G. (2015). Calcium oxide (CaO) as an energy source. *American Journal of Renewable and Sustainable Energy*, 1(1), 16-20.
- SARIKAYA, Y. (1997). *Fizikokimya*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- SERWAY, R. A. (1996). *Fen ve mühendislik için fizik* (K. Çolakoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- SHARMA, N. P. (1998). *Dictionary of chemistry*. New Delhi: Gyan Publishing House.
- STIMOLA, A. (2007). *Sulfur understanding the elements of the periodic table*. NY: The Rosen Publishing Group, Inc.
- UMLAND, J. B. (1993). *General chemistry*. St. Paul, MN: West Publishing Company.
- URBONAITE, S. (2008). *Synthesis and characterisation of carbide derived carbons*. Department of Physical, Inorganic and Structural Chemistry, (Doctoral Thesis) Stockholm University.
- WHITTEN, K. W., Davis, R. E., Peck, M. L. ve Stanley, G. G. (2014). *Kimya* (M. Tüfekçi, S. Karaböcek, S. Karşıoğlu ve A. Demirbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- VAROL, S., Davraz, A. ve Varol, E. (2008). Yeraltı suyu kimyası ve sağlığa etkisinin tıbbi jeoloji açısından değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(4), 351-356.
- YETKİN, C., Gülbay, İ. ve Çetin, S. (2006). *Ortaöğretim kimya 9 ders kitabı*. Ankara: Ajans Türk A.Ş.
- YOUNG, H. D. ve Freedman, R. A. (Ford, A. L., Yardımcı Yazar) (2010). *Sears ve Zemansky'nin üniversite fiziği (Cilt II)* (H. Ünlü, Çev. Ed.). İstanbul: Pearson Education Yayıncılık.
- YILMAZ, M., Kara, İ. H., Poyraz, B. ve Mayda, A. S., (2014). Konuralp beldesinde içme sularının elementer analizi ve içerdiği ağır metaller: şebeke suyu, doğal kaynak suyu ve zemzem suyunun karşılaştırılması. *Konuralp Tıp Dergisi*, 6(3), 54-58.
- YURDABAKAN, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- URL-1: https://chem.libretexts.org/Courses/Howard_University/General_Chemistry%3A_An_Atoms_First_Approach/Unit_4%3A_Thermochemistry/09%3A_Thermochemistry/Chapter_9.05%3A_Enthalpies_of_Solution
- <http://eng.harran.edu.tr/~hbulut/termodinamiktablo.pdf>
- <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/compound/23618813#section=Top>

ÖĞRETMENLERİN İDEAL ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet ÜSTÜNER¹, Seyfettin ABDURREZZAK², Yalçın Varol YILDIZBAŞ³

* Bu araştırma 10-12 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen 13.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof., İnönü Üniversitesi, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1724-8825.

2 srezzak@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9892-7506.

3 yalcinvarol@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9134-4276.

Geliş Tarihi: 24.10.2019 Kabul Tarihi: 16.10.2020

Öz: Bu çalışmada, ideal öğretmenin özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması desenine göre yapılmıştır. 2017–2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen; Erzin-can ili merkez ilçesinde ve Van ili Merkez Tuşba ilçesinde yer alan ilkököl ve ortaokullarda görevli 70 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle ön görüşme yapıldıktan sonra dört adet açık uçlu soru sorulmuş ve doldurulan formlar daha sonra toplanmıştır. Verilerin yorumlanması sürecinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, ideal öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşleri, kendilerini ideal öğretmene yakın ve uzak gördükleri özellikleri ve yaşantılarındaki en iyi/en kötü öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmenlerin özellikleri olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. İdeal öğretmenin özellikleri teması altında 18 kategori, öğretmenlerin kendilerini ideallerindeki öğretmene yakın ve uzak gördükleri özellikleri teması altında 20 kategori, tanımlanan en iyi/en kötü öğretmen özellikleri teması altında ise 26 kategori elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İdeal Öğretmen, Öğretmen Nitelikleri, Öğretmenlerin Rol Algıları

THE VIEWS OF TEACHERS ABOUT THE QUALITIES OF IDEAL TEACHERS

Abstract:

In this study, it was aimed to research the opinions of the teachers about the qualities of the ideal teacher. The study was carried out according to the phenomenological study pattern of qualitative research methods. The study group of this research, which was carried out in the 2017-2018 academic year, was determined with easily accessible sampling; 70 teachers working in primary and secondary schools in the central district of Erzincan and in the central district of Tusba in Van. In the research, a standardized open-ended interview form in which the opinions of the teachers were taken was used as a data collection tool. After the pre-interview with the teachers, four open-ended questions were asked and the written forms were collected later. Content analysis and continuous comparison technique were used in the process of interpreting the data. As a result of the study, teachers' views on the characteristics of the ideal teacher were classified under three headings: the characteristics of the teachers they consider themselves close and distant to the ideal teacher, and the characteristics of the teachers they consider as the best / worst teacher in their lives. In the study, 18 categories were obtained under the theme of the characteristics of the ideal teacher, 20 categories under the theme of the characteristics that teachers see themselves as close and distant to their ideal teacher, and 26 categories under the recognized best / worst teacher characteristics theme.

Keywords: Ideal Teacher, Teacher Qualities, Teachers' Role Perceptions

Giriş

Günümüzde zaman ilerledikçe daha nitelikli iş gücüne ihtiyaç duyulmakta, bu iş gücünü yetiştiren öğretmenlik mesleği ve bu mesleğin gerektirdiği nitelikler her geçen gün değişmektedir (Yılman, 2006). Öğretmen yetiştirme programları da söz konusu bu değişimi göz önünde bulundurarak yeniden düzenlenmektedir. Budak ve Demirel (2003), öğretmen eğitim programlarının değişen ve çeşitlenen öğretmen niteliklerine göre düzenlendiğini ifade etmektedirler. Bu açıdan, öğretmen yeterliklerinin zaman içinde değiştiğini ve iyi öğretmen ya da ideal öğretmen gibi tanımlamaların da sıklıkla kullanıldığını söylemek mümkündür.

“İyi öğretmen”, pek çok kişi tarafından, ideal bir öğretmenin betimlenmesinde kullanılan bir ifadedir. Aslında, farklı insanlar bunu farklı kavramakta ve iyi öğretmen için farklı özellikler ifade etmektedirler (Arnon ve Reichel, 2009). İyi öğretmenin imajı,

insanların kişisel deneyimlerinin yanı sıra (Bannink ve Van Dam, 2007), kültürel norm ve değerlerini yansıtır (Schwab, 1973).

İdeal öğretmene dayalı görüşler çok eskilere dayanmaktadır. İdeal bir öğretmenin sahip olması gereken temel niteliklerin, tutum ve davranışların nasıl olması gerektiği Antik Yunan dönemindeki filozoflardan postmodernizm dönemine kadar birçok bilim adamı ve düşünür tarafından belirlenmeye çalışılmıştır (Arnon ve Reichel, 2009). Tasarlanan ideal öğretmen imajında, ebe olarak öğretmen (Socrates), sanatçı olarak öğretmen (Plato), rol model olarak öğretmen (Aristoteles), özgürlükçü olarak öğretmen (Freire), doğayla uyum içinde bir eğitimci olarak öğretmen (Rousseau), varoluşçu olarak öğretmen (Frankel), arabulucu olarak öğretmen (Feuerstein), çocuk merkezli olarak öğretmen (Neill) ve postmodernist olarak öğretmen gibi öğretmenlerin niteliklerinin ve değerlerinin farklılaştığı görülmektedir (Arnon ve Reichel, 2007).

İdeal öğretmenin taşıması gereken niteliklerle ilgili birçok görüş bulunmaktadır. Lamm (2000), ideal öğretmenin dört önemli özelliğini, “(a) kültürlere- iyi öğretmen kültür sağlayıcıdır; (b) toplumsallaştırma- öğretmen toplumsal normları ileten ve mevcut toplumsal düzeni koruyan bir araçtır; o, ayrıca bir sosyal değişme aracı olabilir; (c) bireyselleştirme- öğretmen, öğrencilerinin her birine açık olan, geliştirici, şekillendirici ve öğreticidir; (d) disiplin uzmanlığı- iyi bir öğretmen, çalışma alanında profesyonel bir uzmandır.” şeklinde ifade etmiştir. Ingvarson’a (2002) göre öğretmenlik mesleği, belirli standartlarla sabit kalmayan, araştırma ve incelemelere dayalı olarak değişebilen ve güncellenebilen bir meslektir. İdeal öğretmenlik ise; sorgulayan, eleştiren ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirilmesini sağlayan meslektir.

Öğretmenler sürekli olarak yeniliğe açık olmakla ve kendilerini geliştirmekle ideal öğretmenlik düzeyine ulaşabilirler. Niemi ve Jakku-Sihvonen (2006) öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili olarak analitik düşünmeyi, gözlem yapmayı ve tecrübelerinden faydalanmayı, öğretim yeterliklerini güçlendirerek okulda gerçek anlamda öğrenme ortamı oluşturmayı kapsadığını öne sürerek, ideal öğretmenlerde bu anlayışın olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Murphy, Delli ve Edwards (2004) ise, ideal öğretmende bulunması gereken temel nitelikleri öğrencilere ilgi gösterme, sabırlı ve kibar olma, eğlenceli öğretim yapma, plan ve programa uyarak aşırı kuralcılıktan kaçınma şeklinde sıralamaktadırlar.

İdeal öğretmen algısı kişiden kişiye değişebildiği gibi, ülkeden ülkeye de değişebilmektedir. Burada etkili olan şey ülkenin sahip olduğu kültürdür. Bunun yanı sıra kabul edilen eğitim felsefesi de ideal öğretmen algısını etkilemektedir. Öğretmenler toplumun mimarı kabul edildiği için toplumun ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yetiştirilmiş olmaları gerekir. Çünkü ülkenin kalkınması ve refah düzeyindeki artış, nitelikli ve ideal öğretmen sayesinde sağlanabilir. “Öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini, bir başka deyişle kaderini belirleyen bir meslektir” (Yetim ve Göktaş, 2004). Bu nedenle öğretmende bulunan nitelikler büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Çağdaş literatüre bakıldığında ideal öğretmende bulunması gereken üç temel özellik bulunmaktadır. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu özelliklerle beraber, değerlere dayalı ideal öğretmenlik özelliklerini barındıran bir öğretmen, öğrencileri ile daha iyi iletişim kurabilmektedir (Taşkaya, 2012). İdeal öğretmenin sahip olduğu temel özellikler Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) tarafından şöyle belirtilmiştir: Özgüven sahibidirler ve karşılaşılan sorunları hemen çözebilirler. Farklı düşüncelere hoşgörülüdürler. Farklı yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanabilirler. Demokratik bir ortam oluşturarak öğrencilerle etkili iletişim kurarlar. Öğrenci seviyelerini dikkate alırlar, başarılı olmaları için çaba sarf ederler ve alanlarında uzmanlaşmışlardır.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) tarafından da etkili ve ideal bir öğretmenin taşıdığı düşünülen temel özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Duygularını kontrol edebilir ve istenmeyen durumlarda olabildiğince sabırlıdır.
- Farklılıklara karşı saygılıdır.
- Temiz ve düzenlidir, kılık kıyafetine dikkat eder.
- İyi gözlem yapar, kendini sürekli yeniler, geliştirir ve eleştiriye açıktır.
- Kişisel sorunlarını okula taşımaz ve karşılaştığı sorunlara çözümler üretir.
- Öğrencileri cesaretlendirir, sürekli destekleyicidir ve onları daima motive eder.
- Öğrenciler için rol modelidir.
- Öğrencilere karşı hoşgörülü, esprili, sempatik ve sevecendir.
- Öğrencilere eşit ve dürüst davranır.
- Sınıfta yapıcıdır ve gerekli otoriteyi sağlar.
- Liderlik becerilerine sahiptir.
- Okul, veli ve öğrenci etkileşiminde kilit rol oynar, etkilidir.
- Mesleki bilgisi iyidir ve alanına hâkimdir.

Literatürde ideal öğretmenin özelliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen adayları (Başaran ve Baysal, 2016; Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013; Feldman, 1976; Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı, 2012; Gültekin, 2015; Işıktaş, 2015; Mızrak Karıcı, 2016; Özabacı ve Acat 2005; Telli, Den Brok ve Çakıroğlu, 2008; Ulusoy, 2013) ile okul yöneticileri ve velilerin (Çelikten ve Can, 2003; Sezer, 2016) görüşlerinin incelendiği bir dizi çalışma yer almaktadır. Bu çalışmada ise, ideal öğretmenin özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelenmiş olup, öğretmenlerin algılarındaki ideal öğretmenin özellikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda “öğretmenlerin algılarında ideal bir öğretmende olması gereken özellikler nasıl olmalıdır?” sorusu araştırmanın genel amacını oluşturmuştur.

Bu açıdan yapılan çalışma, öğretmenlerin algılarına göre ideal öğretmen özelliklerinin betimlenmesi ile alanda çalışan araştırmacı ve öğretmenlere sağlayabileceği katkı düşüncesiyle önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması desenine göre yapılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Olgubilim çalışmasında bir olgunun çeşitli açılardan ne ifade ettiği ortaya koyulmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin algılarına göre ideal öğretmenin ne anlama geldiği, ideal bir öğretmenin nasıl olması gerektiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

2017–2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu; Erzincan ili merkez ilçesinde ve Van ili Merkez Tuşba ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görevli 70 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda oldukça fazla kullanılan, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran, ekonomik bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.141). Bu örnekleme kapsamında çalışmaya katılan öğretmenlerin 41’i kadın, 29’u erkektir. Bunlardan 21’i okul öncesi ve sınıf öğretmeni iken, 49’u branş öğretmenidir. Öğretmenlerin yaşları 24 ile 45 yaş aralığında ve mesleki kıdemleri 1 ile 21 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ideal öğretmen özelliklerinin betimlenmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alındığı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulurken alan yazın ayrıntılı olarak taranmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sorular dil ve anlatım yönünden bir Türkçe öğretmeni tarafından ve alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Bir öğretmen ile ön görüşme yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Son şekli verilen görüşme formunda dört adet açık uçlu soru yer almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir:

Soru 1: Sizce “ideal öğretmen” nasıl bir öğretmen olmadır?

Soru 2: İdeal bir öğretmende olması gerektiğini düşündüğünüz özelliklerle, sahip olduğunuz özelliklerinizi karşılaştırdığımızda kendiniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Soru 3: “Tanıdığım en iyi öğretmendi” dediğiniz öğretmen nasıl biriydi? Bu öğretmenden biraz bahsedebilir misiniz?

Soru 4: “Tanıdığım en kötü öğretmendi” dediğiniz öğretmen nasıl biriydi? Bu öğretmenden biraz bahsedebilir misiniz?

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Veriler 2018 yılı şubat ve mart aylarında gönüllülük esasına göre hazırlanan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular hakkında öğretmenlere ön bilgi verilmiş ve sonrasında öğretmenlerin çalıştıkları okullara araştırmacılar tarafından bizzat gidilerek sessiz bir ortamda formlar doldurulmak üzere dağıtılmıştır. Öğretmenlere görüşlerini yazmaları için belirli bir zaman verilmiştir. Doldurulan formlar araştırmacılar tarafından geri toplanmıştır.

Kirk ve Miller (1986) nitel araştırmada geçerliliğin, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi olduğunu vurgulamaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Çalışmada, öğretmenlerle görüşme formuna yazdıkları birlikte okunmuş ve gerekli düzeltme için katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın her aşamasında araştırmacıların nesnel davranmalarına özen gösterilmiştir. Güvenirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülü (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı \times 100) kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenirlilik için kodlama güvenirliliğinin en az 0.80 uyum seviyesinde olması gerektiğini önermişlerdir. Bu çalışmada da araştırmacılar arasındaki kodlama birliğinin güvenilir düzeyde (0.86) sağlandığı görülmüştür. Araştırmanın aktarılabiliğini artırmak için bulgular kısmında ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu amaçla araştırma bulgularına ilişkin aktarmalar yorum yapılmadan sade ve anlaşılır biçimde verilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu ve kodlamalar, incelenmesine imkân sağlamak için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada amaca uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, öznel etkenlerden kurtularak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006, s.1). İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların çıkarılması çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81). Bu amaçla elde edilen veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmiş ve bu amaçla içerik analizi ile elde edilen veriler için tema-alt tema-kod listesi oluşturulmuştur. Analizler, her soru temelinde yapılmış ve elde edilen bulgular ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde açıklanmış daha sonra yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler K1, K2, ..., K70 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları öğretmenlerin, ideal öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşleri, kendilerini ideal öğretmene yakın ve uzak gördükleri özellikleri ile yaşantılarındaki

en iyi/en kötü öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmenlerin özellikleri olmak üzere üç başlık altında yer almıştır. Buna göre araştırmanın ideal öğretmenin özellikleri teması altında 18 kategori, öğretmenlerin kendilerini ideallerindeki öğretmene yakın ve uzak gördükleri özellikleri teması altında 20 kategori, tanınan en iyi/en kötü öğretmen özellikleri teması altında da 26 kategori elde edilmiştir.

Öğretmenlerin İdeal Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Yapılan içerik analizi sonucunda “Sizce “ideal öğretmen” nasıl bir öğretmen olmadır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlere göre oluşturulan ideal öğretmenin özellikleri temasında, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri olmak üzere iki alt tema altında elde edilen 18 kategori Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin İdeal Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| TEMA | ALT TEMA | KATEGORİ | n |
|---------------------------------|---------------------|--|----|
| İdeal Öğretmenin Özellikleri | Kişisel Özellikler | Değişme ve yenileşmeleri benimsemeli | 27 |
| | | Kişilerarası ilişkileri iyi olmalı | 11 |
| | | Değerlere önem vermeli | 10 |
| | | Sabırlı olmalı | 10 |
| | | Hoşgörülü olmalı | 9 |
| | | Meraklı/Araştırmacı olmalı | 9 |
| | | Tarafsız (Adil) olmalı | 9 |
| | | Mücadeleci ve kararlı olmalı | 7 |
| | | Fedakâr olmalı | 6 |
| | | Güler yüzlü olmalı | 5 |
| | | Çözüm odaklı olmalı | 5 |
| | | Bireysel hedefleri olmalı | 3 |
| | Toplam | 111 | |
| | Mesleki Yeterlikler | Öğrenciye değer vermeli | 26 |
| | | Öğretmenlik alan bilgisi yeterli olmalı | 22 |
| | | Öğretmenlik mesleğine değer vermeli | 18 |
| | | Bireysel farklılıkları gözetmeli | 18 |
| | | Öğrencisine yol gösteren (rehber) olmalı | 11 |
| Hak ve sorumluluklarını bilmeli | | 4 | |
| Toplam | 99 | | |

Tablo 1’e göre, ideal öğretmenin kişisel özelliğine ilişkin öğretmenler tarafından belirtilen “değişme ve yenileşmeleri benimsemeli (n=27)” görüşünün en fazla ifade edilen görüş olduğu belirlenmiştir. Diğer görüşlerin ise sırasıyla, “kişilerarası ilişkileri iyi olmalı (n=11)”, “değerlere önem vermeli (n=10)”, “sabırlı olmalı (n=10)”, “hoşgörülü olmalı (n=9)”, “meraklı/araştırmacı olmalı (n=9)”, “tarafsız (adil) olmalı (n=9)”, “mücadeleci ve kararlı olmalı (n=7)”, “fedakâr olmalı (n=6)”, “güler yüzlü olmalı (n=5)”, “çözüm odaklı olmalı (n=5)”, “bireysel hedefleri olmalı (n=3)” şeklinde olduğu görülmüştür.

İdeal öğretmenin “değişme ve yenileşmeleri benimsemeli” özelliğine ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

"...ideal öğretmen kendini her zaman yenileyen biri olmalıdır. Yani ideal diye tanımlayacağımız öğretmenin sınırları olmamalıdır. Dar ve kapalı görüşleri olmamalıdır. Çünkü ideal bir öğretmen uçsuz bucaksız bir öğretmendir (K49)"

"...ideal öğretmen kendisini sürekli eleştirerek, gelişen ve değişen dünya şartlarına göre sürekli kendisini sürekli yenileyen kişidir (K7)"

"...ideal öğretmen güncel davranışlara sahip ve kendisini yenileyen olmalıdır (K15)"

"...ideal öğretmenin durağan bir kişiliği olmamalıdır. Sürekli kendisini geliştirmeli ve yeniliklere açık olmalıdır (K19)"

"...ideal öğretmen mesleğindeki yenilikleri takip eden, küresel düzeyde kendisini geliştiren olmalıdır (K43)"

İdeal öğretmenin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerin ise, "öğrenciye değer vermeli (n=26)" ve "öğretmenlik alan bilgisi yeterli olmalı (n=22)", "öğretmenlik mesleğine değer vermeli (n=18)", "bireysel farklılıkları gözetmeli (n=18)", "öğrencisine yol gösteren (rehber) olmalı (n=11)", "hak ve sorumluluklarını bilmeli (n= 4)" şeklinde olduğu belirlenmiştir.

İdeal öğretmenin "öğrenciye değer vermeli, öğretmenlik alan bilgisi yeterli olmalı ve mesleğine değer vermeli" özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

"...ideal öğretmen sahip olduğu mesleki yeterliklerinin yanı sıra öğrencinin kalbine giden yolu bulabilen bir öğretmendir (K10)"

"...ideal öğretmen her zaman öğrencilere eşit davranan, onlara değer veren ve sevgiyi onlara aşılayabilen öğretmendir (K32)"

"...ideal öğretmen mesleğini seven, bu amaçla öğrencilerine değer veren ve onları olduğu gibi kabul eden, fedakâr ve sabırlı olan bir kişidir (K68)"

Öğretmenlerin Kendilerini İdeal Öğretmene Yakın ve Uzak Gördükleri Özelliklerine İlişkin Görüşleri

"İdeal bir öğretmende olması gerektiğini düşündüğünüz özelliklerle, sahip olduğunuz özelliklerinizi karşılaştırdığınızda kendiniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna ilişkin olarak, öğretmenlerin ideal öğretmene kendilerini en yakın gördükleri kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri alt temaları altında elde edilen 12 kategori Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kendilerini İdeal Öğretmene En Yakın Gördükleri Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| TEMA | ALT TEMA | KATEGORİ | n | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------|
| İdeal Öğretmene En Yakın Özellikleri | Kişisel Özellikler | Değişme ve yenileşmeleri benimseme | 16 | |
| | | Değerlere önem verme | 8 | |
| | | Tarafsız (Adil) olma | 6 | |
| | | Kişiler arası iletişim | 4 | |
| | | Fedakâr olma | 3 | |
| | | Mücadeleci ve kararlı olma | 2 | |
| | | Meraklı/Araştırmacı olma | 1 | |
| | | Toplam | 40 | |
| | | Mesleki Yeterlikler | Öğrenciye yol gösteren (rehber) olma | 14 |
| | | | Öğrenciye değer verme | 14 |
| | Öğretmenlik mesleğine değer verme | | 10 | |
| | Alan bilgisi yeterli olma | | 3 | |
| | | | Hak ve sorumluluklarını bilme | 3 |
| | | | Toplam | 44 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini ideallerindeki öğretmene en yakın gördükleri kişisel özelliklerinin “değişme ve yenileşmeleri benimseme (n=16)”, “değerlere önem verme (n=8)”, “tarafsız (adil) olma (n=6)”, “kişiler arası iletişim becerisi (n=4)”, “fedakâr olma (n=3)”, “mücadeleci olma (n=2)”, “meraklı olma (n=1)” olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “değişme ve yenileşmeleri benimseme” gibi ideal öğretmene en yakın gördükleri kişisel özelliklerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“...kendi alanımla ilgili yazılan makaleleri takip ediyorum. Yeni yöntem ve teknikleri öğrencilere öğretirken kullanıyorum. Öğretim sürecinde verimli olayım diye materyaller yapıyorum. Teknolojiyi öğretim sürecinde etkili kullanmaya çalışıyorum (K19)”

“...ideal öğretmene en yakın mesleki özelliğim olarak yeniliklere açık olmam ve bu mesleğin sorumluluğunu hayatın her alanında hissetmemi diyebilirim (K26)”

“...öncelikle öğrencilerimi çok seviyorum. Öğretmenlik mesleğinin faydalı olabilmesinin ön koşulu olarak da çocukları sevmek olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerle iyi bir iletişim sağladığımı düşünüyorum. Kendimi bu meslekte nasıl bir adım daha ileriye götürebilirim düşüncesiyle yenilikleri benimsemeye, yeniliklere açık olmaya özen gösteriyorum (K29)”

Öğretmenlerin kendilerini ideal öğretmene en yakın gördükleri mesleki yeterliklerin “öğrenciye rehber olma (n=14)”, “öğrenciye değer verme (n=14)”, “öğretmenlik mesleğine değer verme (n=10)”, “alan bilgisinin yeterli olması (n=3)” ve “hak ve sorumluluklarını bilme (n=3)” olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğrenciyi rehber olma ve öğrenciyi değer verme gibi ideal öğretmene en yakın gördükleri mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri şöyledir.

“... kendimi yetiştirmeye gayret ediyorum. Çocukları tanımaya, onları kendi dünyaları içinde anlamaya çalışıyorum. Onların bireysel başarılarının artırmak için farklı teknikler, dikkat çekici materyaller, onların da ders içinde aktif olduğu etkinlikler yapmaya çalışıyorum (K63)”

“...sabırlı olmak her şeyin başıdır. Benim de kendimi ideal bir öğretmene en yakın gördüğüm yanım sabırlı ve sevgiyle bakıyor olduğumdur bana emanet edilen küçük dünyalara (K4)”

“İdeal bir öğretmende olması gerektiğini düşündüğünüz özelliklerle, sahip olduğunuz özelliklerinizi karşılaştırdığımızda kendiniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin olarak, öğretmenlerin ideal öğretmene kendilerini en uzak gördükleri kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri alt temaları altında elde edilen 8 kategori Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kendilerini İdeal Öğretmene En Uzak Gördükleri Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| TEMA | ALT TEMA | KATEGORİ | n | |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------------------|-----------|
| İdeal Öğretmene En Uzak Özellikleri | Kişisel Özellikler | Sabırlı olma | 9 | |
| | | Mücadeleci olma | 4 | |
| | | Kişiler arası iletişim | 4 | |
| | | Disiplinli olma | 4 | |
| | | Değişime ve yenileşmeleri benimseme | 2 | |
| | | Tarafsız (Adil) olma | 2 | |
| | | Toplam | 25 | |
| | Mesleki Yeterlikler | | Alan bilgisinin yeterli olması | 10 |
| | | Toplam | Toplam | 10 |

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini ideallerindeki öğretmene en uzak gördükleri kişisel özelliklerinin “sabırlı olma (n=9)”, “mücadeleci olma (n=4)”, “kişiler arası iletişim becerisi (n=4)”, “disiplinli olma (n=4)”, “değişme ve yenileşmeleri benimseme (n=2)”, “tarafsız (adil) olma (n=2)” olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin “sabırlı olma” bakımından ideal öğretmene en uzak olarak gördükleri kişisel özelliklerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“...ideal öğretmene göre en uzak gördüğüm özelliğim daha sabırlı olamamamdır (K12)”

“...merhamet ve sevgi fazlasıyla sahip olduğum özelliklerim ancak sabırsız olduğumu söyleyebilirim (K65)”

“...ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerinin çoğunun olabileceğini düşünüyorum. Birkaç yönden eksikim olabilir. Bunlardan biri öğrencilere karşı yeterli sabırlı olamamam, ikincisi ise öğrencilerime karşı sert ve ciddi davranıyor olmam diyebilirim (K33)”

Öğretmenlerin ideallerindeki öğretmene en uzak gördükleri mesleki yeterliklerinin “alan bilgisinin yeterli olması (n=10)” şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından ideal öğretmene en uzak gördükleri “öğretmenlik mesleki bilgilerinin yeterli olmadığına” ilişkin görüşleri şöyledir:

“...adalet ve disiplin sahip olduğum en belirgin özelliklerimdir. Ancak okul ve sınıf düzeyindeki öğrenci başarılarında istediğim seviyede olmadığını düşünüyorum. Bu yönde eksiklerim var (K28)”

“...benim ideal öğretmene en uzak gördüğüm konu çocuklara daha yaşamsal ve duygusal ortamlarda eğitim yapamamış olmamdır. Yetersiz imkânların bunun başlıca sebebinin de olduğunu düşünüyorum (K8)”

“...öğretim yöntem ve tekniklerini ders içinde çeşitlendirilmek açısından yeterli bir konumda olmadığını düşünüyorum (K62)”

Öğretmenlerin Yaşantılarındaki En İyi/En Kötü Diye Tanımladıkları Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

“Tanıdığım en iyi öğretmendi” dediğiniz öğretmen nasıl biriydi? Bu öğretmenden biraz bahsedebilir misiniz?” sorusuna ilişkin olarak, görüşmeye katılan öğretmenlerin yaşantılarındaki en iyi öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri alt temalarında elde edilen 13 kategori Tablo 4’de verilmiştir.

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşantılarındaki En İyi Diye Tanımladıkları Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| TEMA | ALT TEMA | KATEGORİ | n | |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|----|
| Tanınan En İyi Öğretmenin Özellikleri | Kişisel Özellikler | Güler yüzlü | 14 | |
| | | Hoşgörülü | 13 | |
| | | Cesaretlendiren | 13 | |
| | | Kişiler arası iletişimi iyi | 11 | |
| | | Tarafsız (Adil) | 10 | |
| | | Dürüst | 8 | |
| | | Çözüm odaklı | 5 | |
| | | Mücadeleci/Kararlı | 4 | |
| | | Esprili | 3 | |
| | | Fedakâr | 3 | |
| | | Sabırlı | 3 | |
| | | Toplam | 87 | |
| | | Mesleki Yeterlikler | Öğrenciye değer veren | 16 |
| | | | Alan bilgisi yeterli | 4 |
| | Toplam | 20 | | |

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşantılarındaki en iyi öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmenin kişisel özelliklerinin “güler yüzlü (n=14)”, “hoşgörülü (n=13)”, “cesaretlendiren (n=13)”, “kişiler arası iletişimi iyi (n=11)”, “tarafsız (adil) (n=10)”, “dürüst (n=8)”, “çözüm odaklı (n=5)”, “mücadeleci ve kararlı (n=4)”, “esprili (n=3)”, “fedakâr (n=3)” ve “sabırlı (n=3)” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin “en iyi öğretmen” olarak nitelendirdikleri öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin görüşleri ise şöyledir:

“...öğretmenim seven biriydi ve diğer tüm öğretmenler tarafından değerli görülen biriydi. Öğrenciler arasında ayırım yapmazdı. En iyi kişisel özelliği bence güler yüzlü biri olmasıydı (K68)”

“...en iyi diye tanımlayacağım öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü bir öğretmendi (K67)”

“...benim öğrencilik yaşantımda tanıdığım ve en iyi olarak nitelendirebileceğim öğretmenin bize rehber olan ve bizleri başarısız da olsak tekrar denemek için bize bu yönde etki eden kişiydi. En iyi kişisel özelliğinin bizleri cesaretlendirmesi ve öğrencisine güvenmesi olduğunu diyebilirim (K54)”

Öğretmenlerin “en iyi öğretmen” diye niteledikleri öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ise, “öğrenciye değer veren (n=16)” ve “alan bilgisi yeterli (n=4)” şeklinde olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir:

“...öğretmenimizin en iyi özelliği hayata hep olumlu bakması, bize değer vermesi ve başardığımızda bunu ifade etmesiydi (K22)”

“...öğretmenimizin en iyi özelliği bizlere değer vermesiydi (K46)”

“...tabi ki bizlere değer vermesi onun en iyi özelliğiydi (K32)”

“Tanıdığım en kötü öğretmeni” dediğiniz öğretmen nasıl biriydi? Bu öğretmenden biraz bahsedebilir misiniz?” sorusuna ilişkin olarak, görüşmeye katılan öğretmenlerin yaşantılarındaki en kötü öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri alt temalarında elde edilen 13 kategori Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşantılarındaki En Kötü Diye Tanımladıkları Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| TEMA | ALT TEMA | KATEGORİ | n |
|--|---------------------|--------------------------------------|----|
| Tanınan En Kötü Öğretmenin Özellikleri | Kişisel Özellikler | Öfkeli/Sinirli | 17 |
| | | Hoşgörüsüz | 12 |
| | | Tarafsız (Adil) değil | 12 |
| | | Kişiler arası iletişimi zayıf | 6 |
| | | Eksik yönlerini görmeyen | 3 |
| | | Kişisel sorunlarını işine yansıtan | 2 |
| | | Çözüm odaklı olmayan | 2 |
| | | Kendisini beğenen | 2 |
| | | Özgüveni eksik olan | 2 |
| | Toplam | 58 | |
| | Mesleki Yeterlikler | Öğrenciye değer vermeyen | 9 |
| | | Öğretmenlik mesleğine değer vermeyen | 7 |
| | | Öğrenciye ceza veren | 7 |
| Alan bilgisi zayıf | | 3 | |
| Toplam | 26 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşantılarındaki en kötü öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmenin kişisel özelliklerinin “öfkeli/sinirli (n=17)”, “hoşgörüsüz (n=12)”, “tarafsız (adil) değil (n=12)”, “kişiler arası iletişimi zayıf (n=6)”, “eksik yönlerini görmeyen (n=3)”, “kişisel sorunlarını işine yansıtan (n=2)”, “çözüm odaklı olmayan (n=2)”, “kendisini beğenen (n=2)” ve “özgüveni eksik olan (n=2)” şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bu özelliklere ilişkin bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

“...çok kötü diye tanımlayamamakla birlikte zihnimde kötü bir iz bırakmıştı ilkokul öğretmenim. Küçük bedenlere sahip olan bizlere çok sert davranan ve azarlayan bir öğretmendi. Okula, sınıfa hatta hayata korkarak bakmamıza sebep olan bir öğretmen. Küçük bedenlerimizin karşısında duran dev gibi bir adam. Öğretmenimizin en kötü diyebileceğim kişisel özelliği sert olmasıydı (K4)”

“...ilkokul dönemleri bir çocuk için unutulmaz anılarla doludur. İletişime önem vermeyen, baskıcı bir eğitimin gerekli olduğunu savunan ve cezalandırma amaçlı olarak dayak atan o yaştaki bir çocuğu akranları arasında rencide eden bir kişi. En kötü özelliği sinirli ve baskıcı bir kişiliğinin olmasıydı (K29)”

“...kendini beğenmiş ve sinirli olması onun en kötü özelliği idi (K42)”

“...iletişimi zayıf, öğrencilerine karşı saygısız, dersi iyi anlatamayan bu yüzden öğretmenlik alanında zayıf bir kişiydi. En kötü kişisel özellikleri öğrencilerine karşı saygısız, hoşgörüsüz ve bilgisiz tavrıydı (K57)”

“...bu öğretmenimizin en kötü özelliği bence işini düzgün yapmaması ve öğrencilerine objektif davranmamasıydı (K25)”

Kötü diye nitelendirilen öğretmenin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerde, “öğrenciye değer vermeyen (n=9)” görüşünün en fazla belirtilen görüş olduğu, diğer görüşlerin ise, “öğretmenlik mesleğine değer vermeyen (n=7)”, “öğrenciye ceza veren (n=7)” ve “alan bilgisi zayıf (n=3)” olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşantılarındaki en kötü diye tanımladıkları öğretmenin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri şöyledir:

“...öğrenciyi damgalamak alt sorunları düşünmemektir. Ona tembel öğrenci damgası vurarak bu öğrencinin geleceğini yok saymaktır. Bu öğretmenimiz de böyle yaparak bizlere gereken değeri ve önemi göstermiyordu (K1)”

“...öğretmenimin özgüvenin eksik olduğunu düşünürdüm. Bu yüzden sesi pek çıkmazdı. Ayrıca öğrencilerine hiç güvenmez ve onlara aptal muamelesi yapardı. Sesi çıkmayınca konuşan öğrencilerini tehdit ve ceza ile sindirmeye çalışırdı (K24)”

“...hayatıma giren ve etki eden sınıf öğretmenim oldu. Beşinci sınıfa kadar okuduğum öğretmenim bize karşı çok ilgisizdi. Okuma yazmayı arkadaşlarımdan öğrendim diyebilirim. Bizleri çok önemsemezdi (K5)”

“...matematik öğretmenimde. Ortaokul yedinci sınıftayken yeni gelen matematik öğretmenimiz. Tahtaya birkaç örnek yazar ve bunları sınıfın en iyilerine çözdürürdü. Yapamayan öğrencileri umursamazdı. Mesleğinde yani matematik alanında yeterli bilgiye sahip değildi. Bana göre en kötü dediğim özelliği mesleğini severek yapmıyor olmasıydı (K35)”

“...derse başlamadan bağırıp bizi susturan dersinde konuşmaya çekindiğimiz, bizi sürekli tehdit eden birisiydi. Bazen bize sıra dayağı atardı. En kötü diye diyebileceğim özellikleri, bizi tehdit etmesi, bize bağırması ve söz hakkı vermemesiydi (K31)”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İdeal öğretmenlik üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında “öğretmenin bilgi seviyesi ve öğretme nitelikleri” ve “öğretmenin kişisel nitelikleri” şeklinde iki grupta değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Arnon ve Reichel, 2007). Ülkemizde de öğretilerde bulunması gereken nitelikler son yıllarda sık sık gündeme gelen konuların başında gelmektedir. Bu alanda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin eğitimciler, uzmanlar ve akademisyenlerin görüşleri alınarak bazı yeterlik alanları oluşturulmuştur. Bakanlık tarafından belirlenen yeterlikler, kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi alanlarını kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu araştırmadan da elde edilen bulgular doğrultusunda ideal öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri betimlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenler ideallerindeki öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yeterlikleri açısından kendilerini ve daha önceden tanıdıkları öğretmenleri değerlendirmişler. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler ideallerindeki öğretmenin kişisel özelliklerini, değişme ve yenileşmeleri benimseyen, insan ilişkileri iyi olan, sabırlı, hoşgörülü, meraklı, adil, azimli, fedakâr, güler yüzlü, sorunların çözümünde yer alan ve bireysel hedefleri olan olarak betimlemişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde Mızrak Karıcı (2016), ideal öğretmenin hoşgörülü, neşeli, öğrencilere ilgi gösteren, öğrencilerin derse katılımını sağlayan ve öğrenciler tarafından kolayca ulaşılabilen bir kişi olması gerektiğinden bahsetmiştir. Özabacı ve Acat (2005) ise, ideal öğretilerde mutlaka bulunması gereken özelliklerin, bilgilendirici, mesleğini seven, dile hâkim, güvenilir, bilgili, iletişim kurabilen, demokratik, dürüst, tarafsız şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen ideal öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin bulguların bu araştırmalarda elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmüştür. Aynı zamanda Sherman ve Blacman (1975), öğretmenin kişiliğinin, kullandığı yöntemler ya da sınıf içi etkinliklerden daha önemli olduğu ifade etmişlerdir (aktaran, Kızıltepe, 2002). Bu çalışmada da ideal öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleri öğretmen görüşlerine göre betimlenmiştir.

Araştırmanın ideal öğretmenin mesleki yeterliklerine ilişkin bölümünde çalışmaya katılan öğretmenler, ideal öğretilerde bulunması gereken mesleki yeterlikleri öğrencisiyle bağ kuran, ona değer veren, alan bilgisi yeterli, mesleğine değer veren, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara duyarlı, öğrencilerine hayatta yol gösteren ve kendi hak ve sorumluluklarını bilen şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Çetin (2001) tarafından ideal öğretmen özellikleri, öğrencilerine saygılı olma ve onları sevmeye, öğ-

rencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma, öğrencisinin doğasını ve ihtiyacını anlama olarak sıralanmıştır. Telli ve diğerleri (2008), ideal öğretmeni, öğrencileri motive eden, onlara rehberlik yapan, özgüvenlerini kazanması konusunda yardımcı olan, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran ve öğrencilerinden saygı gören bir kişi olarak tanımlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ideal öğretmenin öğrencileri sevmeye, bireysel farklılıkları gözetme, onlara değer verme ve rehberlik yapma gibi mesleki yeterliklerinin bu çalışmalardaki bulgular ile örtüştüğü görülmüştür. Köksal (2008), bu çalışmada olduğu gibi ideal öğretmenliğin niteliklerini kişisel ve mesleki yeterlikler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Çalışkan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda da, öğretmen adayları ideal öğretmen olarak gördükleri öğretmenlerin eğitsel ve kişisel yeterlik boyutlarındaki özelliklerine vurgu yapmışlardır.

Araştırmada öğretmenler, ideal öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmene kendilerini en yakın gördükleri kişisel özelliklerin değişme ve yenileşmeleri benimseme, değerlere önem verme, tarafsız (adil) olma olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularına benzer olarak, Başaran ve Baysal (2016) da, ideal bir öğretmeni, ahlaki değerlere önem veren diye tanımlamışlardır. Işıktaş (2015), öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında teknolojiyi ve değişimleri takip etmenin önemini belirtmiştir. Bu çalışmada da bu bulguya benzer olarak öğretmenler, ideal öğretmene en yakın özelliklerini değişme ve yenileşmeleri benimseme olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler, ideal öğretmene en uzak gördükleri kişisel özelliklerini ise, sabırlı ve mücadeleci olamama, kişiler arası iletişimi zayıf ve disiplinli olamama şeklinde nitelendirmişlerdir. Öğretmenler ideal öğretmene en yakın mesleki yeterliklerinin öğrencileri yönlendirme, onlara yol gösterme, en uzak mesleki yeterliklerinin de, öğretmenlik alan bilgisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, yaşantıları boyunca tanıdıkları ve en iyi öğretmen diye nitelendirdikleri öğretmenin en belirgin kişisel özelliklerini, güler yüzlü, hoşgörülü, cesaretlendiren, kişiler arası iyi iletişim kurabilen ve dürüst diye betimlemişlerdir. Gallavan, Peace ve Thomason (2009) da iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri, saygılı, güvenilir, dürüst ve sorumluluklarını bilen şeklinde sıralamışlardır. Araştırmada elde edilen bulguların bu bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Öğretmenler, en kötü öğretmen diye tanımladıkları öğretmenin en belirgin kişisel özelliklerini, öfkeli, hoşgörüsüz, tarafsız olmayan ve kişiler arası iletişimi zayıf olarak ifade etmişlerdir. Kızıltepe (2002), iyi ve etkili bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenememesinde sorumluluğu kendi üzerine aldığını, iyi olmayan öğretmenlerde ise sorumluluğun öğrencide olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da iyi öğretmenin sahip olması gereken, sorumluluklarını bilmeli bulgusu bu bulguyla örtüşmektedir. Öğretmenler, yaşantıları boyunca en iyi öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenin en belirgin mesleki yeterliğinin ise, öğrenciye değer veren olduğunu belirtirlerken, öğrenciyi sevmeyen ve ona değer vermeyen öğretmeni ise tanıdıkları en kötü öğretmenin mesleki yeterliği olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin yanı sıra, mesleki yeterliklerinin artırılmasına yönelik hizmetçi eğitim çalışmalarının yürütülmesi, öğretmen adaylarının mesleki ve pedagojik eğitimlerinin bu türden çalışma bulgularıyla desteklenmesi, öğrenci ve yönetici görüşlerinin alındığı ideal öğretmen özelliklerini betimleyen araştırmaların yaygınlaştırılması şeklinde önerilerde bulunulabilir.

Kaynakça

- ARNON, S. ve Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5),441 – 464.
- ARNON, S. ve Reichel, N. (2009). Closed and open-ended question tools in a telephone survey about “The Good Teacher”: An example of mixed method study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 172 – 196.
- BAŞARAN, A. R. ve Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. *Pegem Atf İndeksi*, 29-44.
- BANNINK, A. ve Van Dam, J. (2007). Bootstrapping reflection on classroom interactions: Discourse contexts of novice teachers’ thinking. *Evaluation and Research in Education*, 20(2), 81 – 99.
- BİLGİN, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- BUDAK, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(33), 62 – 81.
- ÇALIŞKAN, M., Işık, A. N. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- ÇELİKTEN, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- ÇELİKTEN, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- ÇETİN, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 149, 29-37.
- FELDMAN, K. A. (1976). The superior college teacher from the students’ view. *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288.
- GALLAVAN, N. P., Peace, T. M. ve Thomason, R. M. R. (2009). Examining teacher candidates’ perceptions of teachers’ professional dispositions. In P. R. LeBlanc ve N. P. Gallavan (Eds.), *Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions* (39-60). NY: Rowman & Littlefield Education.

Öğretmenlerin İdeal Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

- GENÇTÜRK, E., Akbaş, Y. ve Kaymakçı, S. (2012). Qualifications of an Ideal Teacher According to Social Studies Preservice Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1569-1572.
- GÜLTEKİN, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- INGVARSON, L. (2002). Development of a national standards framework for the teaching profession. *Australian Council for Educational Research*, 1, 1-32.
- IŞIKTAŞ, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- KIZILTEPE, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).
- KÖKSAL, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 36 – 46.
- LAMM, T. (2000). In the ideological whirlpool: Education in the twentieth century. *Jerusalem: Magness*.
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publications.
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [Çevrim-içi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355.pdf], Erişim tarihi: 01.03.2018.
- MINOR, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. ve James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- MIZRAK KARCI, M. (2016). Öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özellikleri: Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(209), 80-101.
- MURPHY, P. K., Delli, L.A. ve Edwards, M. N. (2004). The Good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69 – 92.
- NIEMI, H. ve Jaku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. *Research-based teacher education in Finland*, 31-50.
- ÖZABACI, N. ve Acat, B. M. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 211-236.
- SCHWAB, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The school review*, 81(4), 501-522.

- SEZER, Ş. (2016). School administrator's cognitive constructs related to ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 37-51.
- TAŞKAYA, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- TELLİ, S., Den Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- ULUSOY, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-341.
- YETİM, A ve Göktepe, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- YILDIRIM A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAN, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE UYUM SORUNLARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nisa KARA¹, Mehmet Kaan DEMİR²

* Bu çalışma "Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye ve Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Balkır İlkokulu, Şanlıurfa, nisakara9334@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2229-8998.

² Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Çanakkale, mkdemir2000@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8797-0410.

Geliş Tarihi: 21.10.2019 Kabul Tarihi: 12.03.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sorunlarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2018 yılı Temmuz atamasında en çok sınıf öğretmeni atamasının yapıldığı Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerinde göreve yeni başlayan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada bulgular, içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, NVivo paket programı ile modellenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini teorik olarak almaları fakat edindikleri bilgileri uygulama konusunda yetersiz kalmalarından dolayı etkisiz buldukları görülmüştür. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşları ve okul yöneticilerini etkili buldukları saptanmıştır. Yaşadıkları uyum sorunları çerçevesinde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarına en çok; dersleri uygulamalı olarak işlemeleri, öğretmen adaylarına ise; kendilerini Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin imkân ve koşullarına hazırlamaları gerektiği konularında öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, hizmet öncesi eğitim, adaylık dönemi, mesleğe uyum.

INVESTIGATION OF THE PROBLEMS OF ADAPTATION TO THE OCCUPATION AMONG RECENTLY APPOINTED PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract:

This study aimed to reveal the problems of adaptation to the occupation of the classroom teachers who are new to the profession. A qualitative research methodology with a phenomenological design was employed. A semi-structured interview form developed by the researcher consisting of five questions was used as the data collection tool. The study population consisted of 40 primary school teachers who recruit in Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak, and Mardin, cities with the highest number of new positions opened in July 2018. The findings were collected using content analysis, and the results were modeled with the NVivo package program. The results demonstrated that in the process of adaptation to the profession, the teachers perceived themselves as insufficiently prepared to the service, mainly due to the mostly theoretical lecturing methods in the school. It was determined that the new primary school teachers found their senior colleagues and school administrators efficient. The suggestions of the candidate teachers were as follows: for the administrators in the faculty of education, to add practical courses about teaching in rural areas; for academicians, to adopt applied course methods; and to teacher candidates, to prepare themselves for the facilities and conditions of the eastern and southeastern regions of Turkey.

Keywords: Primary school teacher, pre-service education, nomination period, adaptation to the profession.

Giriş

İlköğretimin ilk yılları, çocuğun ilk defa ailesinden farklı olarak içinde bulunduğu ortamda kendine yer bulma çabası güttüğü dönem olarak nitelendirilebilir. Sınıf ve okul da çocuk için en az 12 yıl sürecek serüvenin başlangıç noktasıdır. Okul toplumun bir yansımasıdır ve bu nedendir ki çocuğun ve toplumun önemli unutulmazlarından biri sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri okulda sadece öğretmen misyonunu yüklenmemektedir. Yeri geldiğinde anne, baba yeri geldiğinde arkadaş rollerine bürünebilmektedir. Sınıf ortamında sınıfı yöneten demokratik bir lider, öğrencilerine rol modeldir (Odera, 2009).

İlkokul öğretmenleri öğrencilerinin gözünde davranışları ve bilgisi ile kendilerine rol model olması gerekçesiyle özel bir yere sahiptir. Temel eğitim dönemi çocukların kişilik gelişimi açısından hassas bir dönemdir. Yetişkinliğe hazırlık süreci olan bu dönemde kazanılan bilgi, tutum ve davranışlar öğretimin bir üst kademesinin niteliğinin temelini oluşturmaktadır (Gürkan, 1993). Öğretmenlik, okul ve okul dışında veli ve öğrenciler ile iletişimin sürdürüldüğü bir meslektir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu köy ya da mezrada görevlerini icra etmektedir. Bu bölgelerde yöre halkı, öğretmenlere bilge gözü ile bakmakta ve her konuda onları bir danışman olarak görmektedir (Erkoç, 2010). Bir ülkenin doktorunu, mühendisini, polisini, askerini yetiştirenler öğretmenler aynı zamanda ülkelerin geleceğine yön veren en önemli unsurlardan biridir. Ülkelerin gelişmiş ülke statüsünde olabilmesinde, toplumda huzur ve refahın sağlanmasında, topluma fayda sağlayacak bireyler yetiştirilmesinde ve toplumun gelenek ve göreneklerinin nesiller boyu aktarılmasında öğretmenler oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Odera, 2009). Bunun yanı sıra yaşamın ilk yedi yılında şekillendiği kabul edilen kişilik gelişiminin oluşmasının kritik döneminde sınıf öğretmenleri ile tanışan çocukların sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmalarında da öğretmenlerinin etkisi oldukça büyüktür (<http://www.so-der.org/kose-yazisi/8/sinif-ogretmenliginin-egitimsistemindeki-onemi-ve-verilmeyen-degeri.html>).

Aday öğretmen olmak Türkiye için özellikle de ilk atamaların ülkenin çeşitli zorluklarının üst seviyede yaşandığı bölgelere olması nedeniyle daha da önemlidir. Türk Dil Kurumu'nda (1998, s.23-24), aday kelimesi "bir iş için yetiştirilmekte olan kimse" şeklinde belirtilirken, adaylık kavramı ise "bir görevde yetiştirilme" olarak ifade edilmiştir. Literatürde ise bu kavramı Atasoy ve Yaman (1998), "göreve yeni başlayan ve bu süreçte mesleğe adapte olunması adına yetiştirme eğitime tabii tutulan kişi" olarak tanımlamışlardır.

Her öğretmen mesleğinin ilk yılında pek çok güçlük ile yüz yüze gelmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı güçlükler literatürde güncel bir sorun olarak görülmemektedir (Sarı,2011).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaşılabileceği problemlerin temelini hizmet öncesi eğitim yetersizlikleri oluşturmaktadır (Erkoç, 2010). Öğretmenler uygulamayı lisans programlarının son senesinde yaptıkları için yeterli donanıma sahip olmadan mezun olmaktadır. Öğretmenlerin deneyimsiz oluşları öğretim planı hazırlama ve uygulama, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimini sağlama gibi önemli sorunları beraberinde getirmektedir (Tertemiz, 2002). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, etkili bir mesleki gelişim sürecinden geçmeyince sınıf yönetimi, öğretim, okul kültürü, meslektaş ve velilerle ilişkiler vb. konularda birçok güçlük yaşamaktadırlar. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlere nitelikli öğretmen olabilmeleri için mesleki ve bireysel gelişime yönelik ek destek sağlanmalıdır (Mizell, 2010).

Görevinin ilk yılında olan öğretmenler için ders planı hazırlamak oldukça güçtür (Kumi- Yeboah & James, 2012). Aynı zamanda bu programların niteliğinin uygula-

mayı da etkilediği açıktır (Oktar ve Bulduk, 2000; Schremer, 1991). Weinstein (1988), aday öğretmenlerin öğrenci beklentilerini karşılayacak düzeyde bir program hazırlama konusunda yetersiz olmalarının sınıf içinde problemler yaratacağını ifade etmiştir. Çalışmasında bu görüşe paralel bir yoruma yer veren Sarı da (2011) göreve yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgilerini uygulamaya dökme konusunda zorlandıklarını belirterek kalabalık mevcutlu sınıflarda öğrenciler ile birebir ilgilenmekte kendilerini yetersiz hissettiklerini vurgulamıştır.

Tanabe (2007), öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında “gerçeklik şoku” ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Alanyazında bu görüşü destekleyen çalışmalarda yer almaktadır (Blomberg ve Knight, 2015; Knowlton, 2015). Gerçeklik şokunun nedenleri olarak da öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarının mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonra olumsuz yönde değişmesine bağlanmaktadır. Görevinin ilk yılı öğretmenler için mesleki tutumları ve gelişimleri açısından büyük bir önem taşımaktadır (Gergin, 2010; Rust, 1994). Aynı zamanda bu süreç içerisinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri de oluşmaya başlamaktadır (Feiman-Nemser, 2001).

Alanyazında mesleklerinin ilk üç yılında öğretmenlerin yaşamış oldukları güçlükler nedeniyle mesleği bıraktıkları durumların da olduğu belirtilmiştir (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant & Kennetz, 2014). Bunun nedeni olarak da niteliksiz bir adaylık süreci geçiren öğretmenlerin kendilerine güvenlerini yitirmeleri ve mesleklerine karşı olumsuz bir tutum içinde olmaları söylenebilir (Hammond 2005).

Alanyazında görüldüğü gibi öğretmenlerin adaylık süreçlerinde mesleğe uyum sağlayabilmeleri için çeşitli eğitim programlarına tabii tutulduğu görülmektedir. Bu programların göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki ve çevresel boyutta yaşadığı sorunları giderebilme konusundaki yeterliliğini sorgulayabilmek adına göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarına ayrıntılı olarak değinilmiştir. Öğretmen yetiştirme programları ve aday öğretmenlik eğitim programlarında düzenlemeler yapılırsa da öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında yaşadığı sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu araştırma, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerine mesleğe uyum süreçlerinde gerekli rehberliğin sağlanmasına ilişkin öneriler sunulması açısından da önem taşımaktadır.

Literatürde Türkiye’de farklı branşlarda göreve yeni başlayan öğretmen sorunlarına birçok kez değinilmiş (Afsin, 1988; Akdağ, 2012; Ekinci ve Ayar, 2000; Erdemir, 2007; Ergenekon, 2004; Ergünay, 2018; Erkoç, 2010; Hamarat, 2002; Güvendir 2017; Kozikoğlu, 2016; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Öztürk, 2016), ancak göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunları ele alan sınırlı sayıda çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2015; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Sarı, 2011). Yapılan bu araştırmalar sonrasında öğretmen yetiştirme programları ve aday öğretmenlik eğitim programlarında düzenlemeler yapılırsa da öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında yaşadığı sorunların devam ettiği görülmektedir.

Bu araştırma, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerine mesleğe uyum süreçlerinde gerekli rehberliğin sağlanmasına ilişkin öneriler sunulması açısından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; 2018 yılında göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sorunlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde *hizmet öncesi eğitimin* etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin *kıdemli meslektaşlarının* mesleğe uyum sağlama süreçlerine etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde *okul yöneticilerinin* etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki *öğretim elemanlarına* önerileri nelerdir?

5- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki *öğretmen adaylarına* önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sorunlarını derinlemesine incelemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmış ve buna bağlı olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2015) nitel araştırmayı, bir amaç doğrultusunda belirli bir olgu veya olayın derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamıştır.

Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşantılarından yola çıkarak mesleğe uyum süreçleri hakkındaki görüşlerini kapsamlı şekilde ele almak amaçlandığı için, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin farkında olduğu fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığı olgular üzerine yoğunlaşmak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Buna bağlı olarak araştırmada belirlenen olgu “göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin *mesleğe uyumu*” olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yönteminin bir alt boyutu olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada bir konunun araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere bağlı olarak de-

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi

taylı incelenebilmesi adına, amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Neuman, 2006).

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için belirlenen ölçüt; 2018 yılı Temmuz ayında yapılan öğretmen atamalarında en çok sınıf öğretmeni atamasının yapıldığı 5 ilde göreve yeni başlayan sınıf öğretmeni olma durumudur. Buna bağlı olarak araştırmanın çalışma grubunu, 2018 yılı Temmuz ayında Sınıf Öğretmenliği branşında en çok atama yapılan Şanlıurfa, Van, Ağrı Şırnak ve Mardin illerinde göreve yeni başlayan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

| Öğretmen | Cinsiyet | Yaş | Medeni Durum | Daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşama durumu | Görev yaptığı il | Görev yaptığı yerleşim birimi |
|----------|----------|-----|--------------|--|------------------|-------------------------------|
| Ö1 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İl/Merkez |
| Ö2 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İlçe/Merkez |
| Ö3 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | Köy |
| Ö4 | Kadın | 26 | Evli | Yaşamadı | Ağrı | İl/Merkez |
| Ö5 | Erkek | 25 | Bekâr | 1 yıl yaşadı. | Ağrı | Köy |
| Ö6 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İl/Merkez |
| Ö7 | Erkek | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İlçe/Merkez |
| Ö8 | Erkek | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İlçe/Merkez |
| Ö9 | Erkek | 25 | Evli | Yaşamadı | Şanlıurfa | Köy |
| Ö10 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | Köy |
| Ö11 | Kadın | 23 | Evli | Yaşamadı | Şanlıurfa | Köy |
| Ö12 | Erkek | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İl/Merkez |
| Ö13 | Kadın | 24 | Evli | 20 yıl yaşadı | Şanlıurfa | İl/Merkez |
| Ö14 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İlçe/Merkez |
| Ö15 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İlçe/Merkez |
| Ö16 | Erkek | 28 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İlçe/Merkez |
| Ö17 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö18 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö19 | Kadın | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | Köy |
| Ö20 | Kadın | 23 | Evli | 19 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö21 | Erkek | 28 | Bekâr | 28 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö22 | Erkek | 28 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö23 | Erkek | 26 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İlçe/Merkez |
| Ö24 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |

| | | | | | | |
|-----|-------|----|-------|---------------|--------|-------------|
| Ö25 | Kadın | 22 | Bekâr | 18 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö26 | Kadın | 25 | Bekâr | 21 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö27 | Erkek | 26 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö28 | Kadın | 23 | Bekâr | 5 yıl yaşadı | Mardin | Köy |
| Ö29 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö30 | Erkek | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö31 | Erkek | 23 | Bekâr | 18 yıl yaşadı | Mardin | Köy |
| Ö32 | Kadın | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö33 | Erkek | 25 | Evli | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö34 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Van | Köy |
| Ö35 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Van | Köy |
| Ö36 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Van | İlçe/Merkez |
| Ö37 | Erkek | 27 | Bekâr | 27 yıl yaşadı | Van | Köy |
| Ö38 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Van | Köy |
| Ö39 | Kadın | 26 | Bekâr | 26 yıl yaşadı | Van | Köy |
| Ö40 | Erkek | 25 | Bekâr | 25 yıl yaşadı | Van | Köy |

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunun Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerinde göreve yeni başlayan 22 kadın, 18 erkek olmak üzere toplam 40 sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun 20’si köy, 13’ü il merkezi ve 7 ‘si ilçe merkezlerinde göreve başlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanmış soruların cevabını karşılıklı iletişim yoluyla almayı ifade etmektedir. Soruların önceden hazır olması ise bu tekniğin en önemli avantajıdır. Araştırmada bu tekniğin kullanılma amacı araştırılan olguya ilişkin bireylerin yaşantılarını derinlemesine incelemektir (Creswell, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilk olarak ilgili alan yazın taranmıştır. Yapılan araştırma sonucunda taslak bir form hazırlanmış ve göreve yeni başlayan 4 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası araştırmacılar tarafından sorular tek tek incelenmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Forma son şeklini vermek için alanla ilgili 2 uzman görüşlerine de başvurulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı literatürde araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve objektif şekilde yansıtması olarak yer almaktadır (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2015). Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için

araştırmaya katılan göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrudan aktarmalar ile ifade edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak yapmış olduğu kod ve temalara ayırma işlemi karıştırılmıştır. Taylor (2005) araştırmanın güvenilirliği için karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyumun %80-%90 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu uyum yüzdesini yakalayabilmek adına Miles ve Huberman (1994)'ın "Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100 olarak belirttiği formülden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliği %88 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile görüşmelerin yapılabilmesi için resmi izinler alınmış ve öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatler doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırmada kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve verdikleri cevapların yalnızca araştırma bulgularında kullanılacağı beyan edilmiştir. Gönüllülük esasına dayanılarak gerçekleştirilen görüşmelerde her bir öğretmen ile ortalama 25- 30 dk görüşülmüş ve izinleri alınarak görüşme kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada alanyazında daha önce rastlanılmayan yeni kod ve temalara ulaşma ihtimali göz önünde bulundurularak içerik analizi yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Patton (2014)'a göre içerik analizi, ana temada neyin önemli olduğunu vurgulamak adına verileri kategorilere ayırmayı kapsayan bir süreçtir.

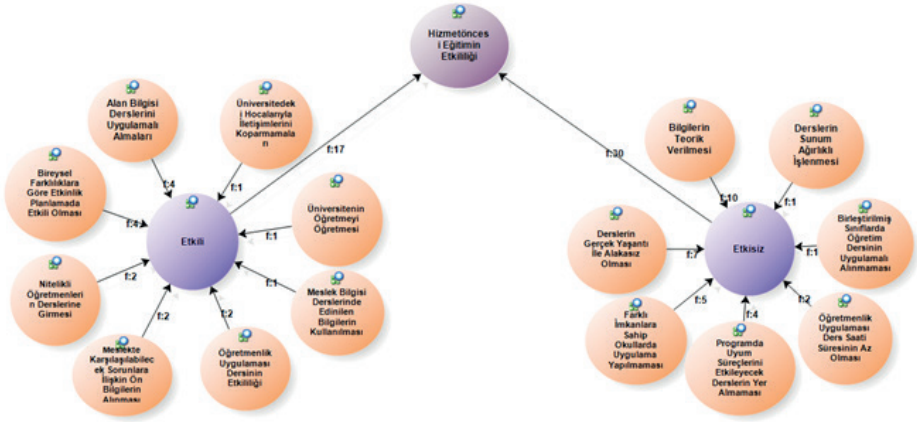
İçerik analizi yapılırken öncelikle ses kaydı yapılarak elde edilen veriler yazılı hale getirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3,.....Ö40 şeklinde kodlanmıştır. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. Bunun ardından önceden belirgin olmayan temaları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan içerik analizinde, toplanan veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde önce kavramsallaştırılmış ve kodlar oluşturulmuş, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre düzenlemeler yapılmış, verileri açıklayan temalar oluşturulmuş ve son olarak analiz sonucu elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırmacıların analiz sonuçlarının paralelliği, Miles ve Huberman (1994)' ın belirlemiş olduğu güvenilirlik katsayısı formülü ile tespit edilmiştir. İçerik analizi sonuçlarını görsele dökebilmek adına öncelikle analiz tabloları oluşturulmuş ve sonuçlar frekans olarak belirtilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular ise NVivo paket programı ile modellenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Hizmet öncesi Eğitimin Mesleğe Uyum Süreçlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı "Hizmet öncesi aldığımız eğitim mesleğe uyum sürecinizde etkili oldu mu? Neden?" sorusundan oluşmaktadır. Bu alt amaca ilişkin bulgular ve öğretmenlerin görüşleri "hizmetöncesi eğitimin etkililiği" teması altında Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerinin etkisinin modellenmesi

Şekil 1’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin; “*etkisiz*” (f: 30) ve “*etkili*” (f: 17) olmak üzere iki temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini etkisiz buldukları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini “*Bilgilerin teorik verilmesi*” (f:10), “*Derslerin gerçek yaşantı ile alakasız olması*” (f:7), “*Farklı imkanlara sahip okullarda uygulama yapılmaması*” (f:5), “*Programda uyum süreçlerini etkileyecek derslerin yer almaması*” (f:4), “*Öğretmenlik uygulaması ders saati süresinin az olması*” (f:2), “*Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin uygulamalı olarak alınmaması*” (f:1) ve “*Derslerin sunum ağırlıklı işlenmesi*” (f:1) nedenlerinden dolayı etkisiz buldukları anlaşılmaktadır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini “*Alan bilgisi derslerini uygulamalı almaları*” (f:4), “*Bireysel farklılıklara göre etkinlik planlamada etkili olması*” (f:4), “*Nitelikli öğretmenlerin derslerine girmesi*” (f:1), “*Meslekte karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin ön bilgilerin alınması*” (f:1) nedeniyle etkili buldukları ifade edilmiştir.

Buna ek olarak öğretmenler “*Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiği*” (f:1), “*Meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgilerin kullanılması*” (f:1), “*Üniversitenin öğretmeyi öğretmesi*” (f:1) ve “*Üniversitedeki hocalarıyla iletişimlerini koparmamaları*” (f:1) yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö₉ ve Ö₂₁’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

Ö₉ (erkek, 25 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi

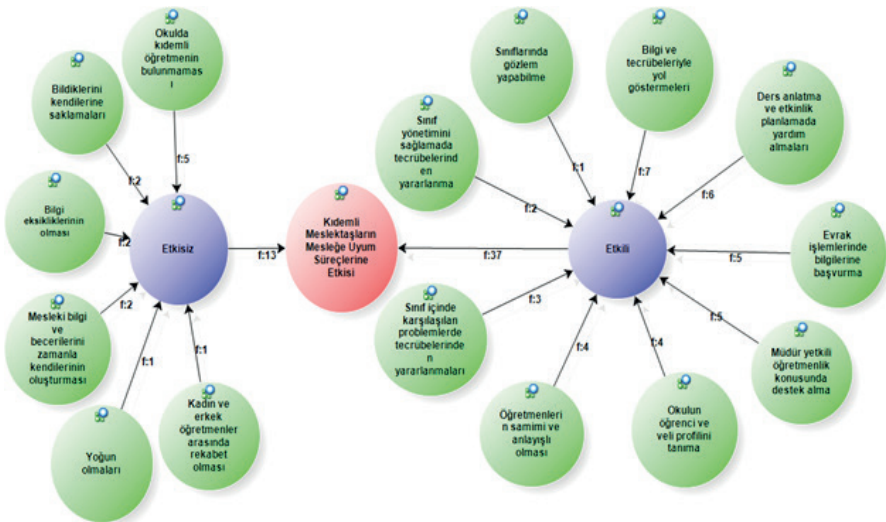
“Söz konusu üniversiteden aldığımız eğitim teori ve uygulama anlamında hiçbir alanda işimize yaramamaktadır. Bunun sebebi aldığımız eğitim normal hayat şartlarına göre yasayan öğrencilerde etkili olmaktadır mesela büyükşehirlerde etkili olmakta lakin güneydoğu ve doğu Anadolu da köylerde okuyan öğrenciler üstünde etkili olmamaktadır. Uygulama anlamında öğrendiğimi ve edindiğimiz tecrübeler il merkezinde okuyan öğrenciler üstünde etkili olmakta lakin köylerde veli desteği olmayan kısım ortasında okula terlikle gelen serçe parmak boyutunda kalemle yazmaya çalışan evde anne ve babasından dayak yiyen en az 6 kardeşi olan ilçe merkezini dünyanın merkezi sanan köyden dışarı kolay kolay çıkamayan boğazından ekmek ve katı gıda dışında bir şey geçmeyen kahvaltı yapmayan ve öğretmen Türkçe konuştuğu için onu anlamayan öğrenciler için değil kesinlikle değil.”

Ö₂₁ (erkek, 28 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 28 yıl yaşamış, Şırnak’ da görev yapıyor.):

“Hizmet öncesi aldığım staj eğitimi mesleki açıdan tecrübe kazandırıyor. Bu da neyle karşılaşacağımız konusunda ön bilgiler veriyor. Olumlu yansımalarının olduğunu düşünüyorum.”

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreçlerinde Kıdemli Meslektaşlarının Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Kıdemli meslektaşlarınızın mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu ile ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular öğretmenlerin görüşleri” kıdemli meslektaşların mesleğe uyum süreçlerine etkisi” teması altında Şekil 2’ de sunulmuştur.



Şekil 2. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkisinin modellenmesi

Şekil 2'ye göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin; “etkili” (f:37) ve “etkisiz” (f:13) olmak üzere iki temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarını etkili buldukları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarını “Okulda kıdemli öğretmenin bulunmaması” (f:5), “Bildiklerini kendilerine saklamaları” (f:2), “Bilgi eksikliklerinin olması” (f:2), “Mesleki bilgi ve becerilerini zamanla kendilerinin oluşturması” (f:2), “Yoğun olmaları” (f:1), “Kadın ve erkek öğretmenler arasında rekabet olması” (f:1) gerekçelerini belirterek etkisiz olduklarını savunmuşlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının, “Bilgi ve tecrübeleriyle yol göstermeleri” (f:7), “Ders anlatma ve etkinlik planlamada yardım alma” (f:6), “Evrak işlemlerinde bilgilerine başvurma” (f:5), “Müdür yetkili öğretmenlik konusunda destek alma” (f:5), “Okulun öğrenci ve veli profilini tanıma” (f:4), “Öğretmenlerin samimi ve anlayışlı olması” (f:4), “Sınıf içinde karşılaşılan problemlerde tecrübelerinden yararlanma” (f:3), “Sınıf yönetimini sağlamada tecrübelerinden yararlanma” (f:2), “Sınıflarında gözlem yapabilmek” (f:1) nedenlerinden dolayı etkili bulmuşlardır. Ö₅ ve Ö₃₉'un bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ö₅ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“Tam olarak değil açıkçası; gerçi okulumuzda çok da kıdemli öğretmen bulunmamakla beraber bizden bir yıl önce göreve başlamış olan üç arkadaşımızla birlikteyiz. Sebebi nedendir tam olarak bilememekle birlikte belki onların bilgi eksikliğinden ya da başka sebeplerden dolayı çok da güzel yardım alabildiğimizi söylesem doğru olmaz diyebilirim.”

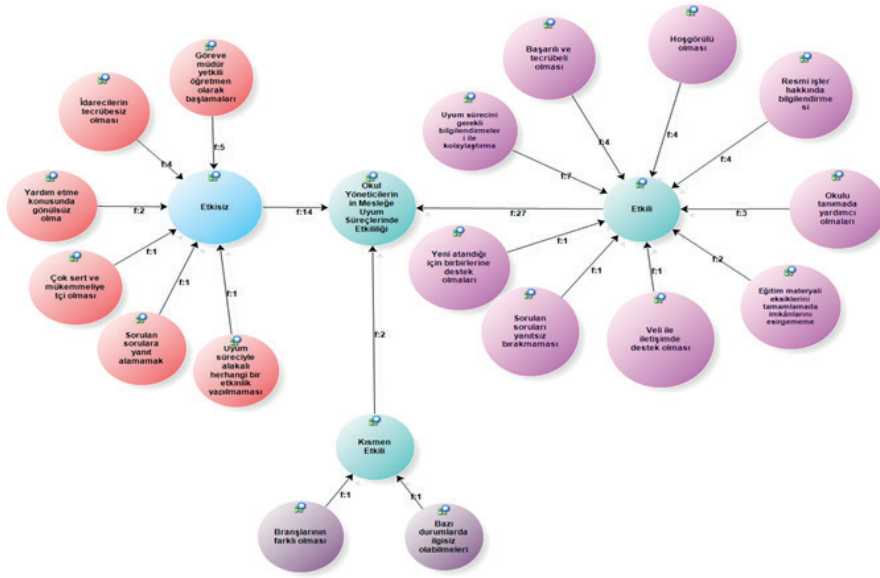
Ö₃₉ (kadın, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 26 yıl yaşamış, Van'da görev yapıyor):

“Evet. Benden önce 3 yıllık bir öğretmen gelmiş bu okula. Bana çevreyi tanıttı, çocuklar hakkında bilgi verdi, birleştirilmiş sınıf okuttuğumuz için ders planı hazırlamayı, dersi nasıl işlemem gerektiğini kendisinden öğrendim. Benim için çok faydalı oldu.”

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreçlerinde Okul Yöneticilerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Okul yöneticilerinizin mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri “okul yöneticilerinin mesleğe uyum süreçlerine etkililiği” teması altında Şekil 3'te sunulmuştur.

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi



Şekil 3. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkililiğinin modellenmesi

Şekil 3'e göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkisine ilişkin görüşlerinin "etkili" (f:27), "etkisiz" (f:14) ve "kısmen etkili" (f:2) şeklinde 3 temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini etkili buldukları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin "Göreve müdür yetkili öğretmen olarak başlamaları" (f:5), "İdarecilerin tecrübesiz olması" (f:4), "Yardım etme konusunda gönülsüz olma" (f:2), "Çok sert ve mükemmeliyetçi olması" (f:1), "Sorular sorulara yanıt alamamak" (f:1) ve "Uyum süreciyle alakalı herhangi bir etkinlik yapılmaması" (f:1) nedenlerinden dolayı etkisiz bulmuşlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini "Bazı durumlarda ilgisiz olabilmeleri" (f:1) ve "Branşlarının farklı olması" (f:1) gerekçeleriyle kısmen etkili bulmuştur.

Şekil 3'de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin "Uyum sürecini gerekli bilgilendirmeleri ile kolaylaştırma" (f:7), "Başarılı ve tecrübeli olması" (f:4), "Hoşgörülü olması" (f:4), "Resmi işler hakkında bilgilendirme" (f:4), "Okulu tanımadığı yardımcı olmaları" (f:3), "Eğitim materyali eksiklerini tamamlamada imkânlarını esirgememesi" (f:2), "Veli ile iletişimde destek olma" (f:1), "Sorular soruları yanıt-

sız bırakmaması" (f:1) ve "Yeni atandığı için birbirlerine destek olmaları" (f:1) gerekçeleriyle etkili bulmuşlardır.Ö₁, Ö₂₃ ve Ö₁₀'un bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ö₁ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

"İdareimiz maalesef her zaman olumsuz odaklı. Yapıcı eleştiri değil, yıkıcı eleştiri yapıyorlar. O kadar sınıfımı donattığım, öğrencilerimin üzerine titrediğim halde asla yaranamıyorum. Ama onları takmıyorum, ben sadece kendi işime bakıyorum. Etkinliklerimi yapıyorum, çocuklarıyla ilgileniyorum, oyun oynatıyorum, her güzel şeyi onlara Ağrı şartlarında yaşatmaya çalışıyorum. Gerekli yardımı alabildiğimi bu anlamda düşünmüyorum."

Ö₂₃ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda görev yapmamış, Şırnak'ta görev yapıyor):

"Kısmen, elinden geleni yaptı ama branşımız farklı olduğu için bu yardımı kısıtlı kaldı."

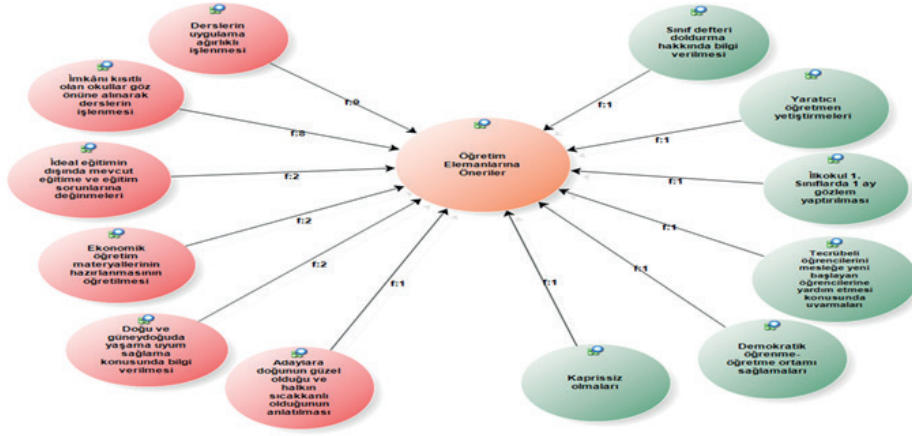
Ö₁₀ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa'da görev yapıyor):

"Okul yöneticim çok iyi hoşgörülü bir adam. Öğretmenlere karşı çok güzel davranıyor ve çok ılımlı, uzlaşmacı. Okulda demokratik ortam sağlanmış durumda. Ne zaman bir sorunum olsa yardımcı olur. Hatta benim yerime işlerimi bile hallettiği olur."

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlardan Yola Çıkarak Eğitim Fakültesindeki Öğretim Elemanlarına Sundukları Önerilere İlişkin Bulgular

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarına sundukları öneriler "öğretim elemanlarına öneriler" teması altında Şekil 4'te yer almaktadır.

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi



Şekil 4. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim elemanlarına sundukları önerilerin modellenmesi

Şekil 4 incelendiğinde, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına, “Derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesi” (f:9), “İmkânı kısıtlı olan okullar göz önüne alınarak derslerin işlenmesi” (f:8), “İdeal eğitimin dışında mevcut eğitime ve eğitim sorunlarına değinmeleri” (f:2), “Ekonomik öğretim materyallerinin hazırlanmasının öğretilmesi” (f:2), “Doğu ve güneydoğuda yaşama uyum sağlama konusunda bilgi verilmesi” (f:2), “Adaylara doğunun güzel olduğu ve halkın sıcakkanlı olduğunu anlatılması” (f:1), “Kaprisiz olmaları” (f:1), “Demokratik öğrenme-öğretme ortamı sağlamaları” (f:1), “Tecrübeli öğrencilerini mesleğe yeni başlayan öğrencilerine yardım etmesi konusunda uyarılması” (f:1) “İlkokul 1. sınıflarda 1 ay gözlem yaptırılması” (f:1), “Yaratıcı öğretmen yetiştirmeleri” (f:1) ve “Sınıf defteri doldurma hakkında bilgi verilmesi” (f:1) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Ö₂ ve Ö₅ ‘in sunmuş oldukları öneriler şu şekildedir:

Ö₂ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Öncelikle çoğu şey üniversitede teorikte anlatıldığı gibi olmuyor. Pratikte çok farklı. Buna da hazırlamalılar öğretmen adaylarını. Okul resmîyetinin ve hangi evrakların kullanılacağını da öğretilmesi gerekiyor bence. Çünkü hiçbir şey bilmeden gittik. Sınıf defteri nasıl yazılır bunun da anlatılması gerekiyor. Çok basit bir şey ama yeni atanan öğretmenlerin de en çok çekindikleri konu. 4 yıl üniversitede okudum. Hiçbir hocam da sınıf defteri böyle yazılır diye göstermedi. Gösterilmesi gerek. Sinek küçük mide bulandırır. Üniversitedeyken çok zorlandığım dersler oldu. Hayat Bilgisi Öğretimi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi ve Müzik öğretimi gibi. Çok sorguladım “Neden bu kadar zorluyorlar bizi?” diye. Sonradan, mesleğe başladıktan sonra anladım kıymetlerini çok değerli hocalarımın. “İyi ki zorlamışlar” dedim. O yüzden meslekte zorlanmadan acaba demeden, şüpheye düşmeden işimi yapıyorum.”

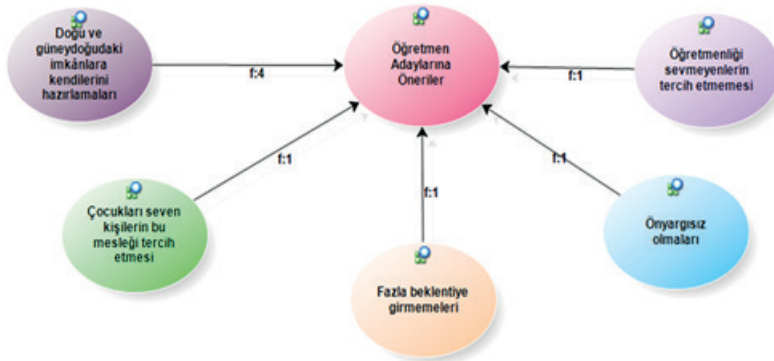
Ö₅ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 1 yıl yaşamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“Benim için en önemli soru bu olmuş diyebilirim zira ülkemizin dört bir yanındaki en nadide eğitim fakültelerinde birbirinden güzel yüzlerce bilgi aktarılmaya çalışılıyor bundan hiç şüphem yok ama maalesef gerçek yaşama geldiğimiz zaman okulda öğrenilenlerle atılan yerlerde yaşanan karşılaşılan durumlar arasında büyük bir uçurum oluyor. Biraz daha açmak gerekirse okullarımızda çok güzel teorik bilgiler, günümüz teknolojisi, çağdaş medeniyetlerin düzeyleri doğrultusunda tam olması gerektiği gibi kusursuz olması istenen ve beklenen eğitimler sunulurken bizlerin ilk atanmış oldukları yerlerde inanım bunları uygulayabilmek neredeyse imkânsız. Nedenlerini yukarıdaki sorulara vermiş olduğum yanıtları inceleyerek anlamak çok da zor olmayacaktır.

Kısacası öğretim elemanlarından tek ricam şu olabilir; yine öğrettiğiniz her şeyi hatta fazlasını anlatmaya aktarmaya devam ediniz ama lütfen şunu da unutmayınız bu ülkenin her karışı arasında uçurum farklar var en iyi öğrenci en iyi imkanlara sahip aileler varsa en kötü en zor durumda her şeye muhtaç aileler, insanlar ve öğrenciler de var bunu unutmayalım. Standart kalitede bir eğitim öğretim yapmak olanaksız. O yüzden lütfen birazda bu gerçekleri unutmadan görmezden gelmeden yeni öğretmen adayları yetiştiriniz; yetiştiriniz ki bu ülke bu gençler daha fazla bodoszlamadan nereye geldik biz bu ne gibi durumlarla karşı karşıya gelmeden ülkemizin gerçeklerine hazırlıklı ve önlem alabilen, çözüm üretmeye çalışabilen azimli, sabırlı ve iradeli öğretmenler olsun.”

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlardan Yola Çıkarak Öğretmen Adaylarına Sundukları Öneriler

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına sundukları öneriler “öğretmen adaylarına öneriler” teması altında şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına önerilerinin modellenmesi

Şekil 5’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına *“Doğu ve güneydoğudaki imkânlarla kendilerini hazırlamaları”* (f:4), *“Çocukları seven kişilerin bu mesleği tercih etmesi”* (f:1), *“Fazla beklentiye girmemeleri”* (f:1), *“Önyargısız olmaları”* (f:1) ve *“Öğretmenliği sevmeyenlerin bu mesleği tercih etmemeleri”* (f:1) şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Bu hususta Ö₄ ve Ö₃₇ ’nin önerileri şu şekildedir:

Ö₄ (kadın, 26 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Öncelikle önerim öğretmen adaylarına. Kesinlikle çocukları seviyorsanız bu işi tercih edin aksi halde hem onlara hem size eziyet olur bu meslek...”

Ö₃₇ (erkek, 27 yaşında, bekar, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 27 yıl yaşamış, Van’da görev yapıyor):

“...Öğretmen adayları atanacakları yerde üniversitedeki gibi imkanları bulamayacaklar. Her şey sınırlı ve kendilerini buna göre hazırlamaları gerek....”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bunun nedeni olarak en çok; üniversitelerde bilgilerin teorik olarak verilmesi, işlenen derslerin gerçek okul ortamını yansıtmaması ve farklı imkânlarla sahip okullarda uygulama eğitiminin verilmemesi gerekçelerini sunmuşlardır. Yeşilyurt ve Karakuş (2011), Elazığ ilinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin de araştırma bulgusuyla benzer şekilde hizmet öncesi eğitim ile uygulama arasında büyük farklılık olduğu yönünde görüş belirttiklerini çalışmasında ifade etmiştir. Araştırmanın bu alt boyutunda benzer sonuca ulaşan bir diğer çalışmada Nahal (2010), aday öğretmenlerin lisans eğitimleri ile gerçek sınıf ortamı arasında büyük bir farklılık gördüğünü belirtmiştir. Lisans eğitiminin aday öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu belirten çalışmasında Sarı ve Altun (2015), öğretmenlerin lisans programında resmi yazışmalar hususunda bilgi edinmediklerini ve meslekleri ile ilgili mevzuat hakkında eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Ergünay (2018) çalışmasında, lisans eğitiminde alınan öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu ve lisans eğitimi ile mesleki yaşantıları arasında büyük farklılık olduğunu belirterek benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kara, Demir, Arcagök ve Şahin (2018) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimi mesleki gelişimleri açısından yetersiz bulduklarını belirterek araştırma ile örtüşen bir sonuca ulaşmışlardır. Araştırma ile benzer sonuca ulaşan ve İngilizce öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında Güvendir (2017), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile mesleki uygulamalarının örtüşmediği yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkili olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenler en çok,

bilgi ve tecrübeleriyle kendilerine yol gösterdiklerini, ders anlatma ve etkinlik planlama konusunda onlardan yardım aldıklarını ve evrak işlemlerinde bilgilerine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma ile benzer sonuca ulaşan Kozikoğlu (2016) öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında en az meslektaşları ile iletişim konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmadan farklı bir sonuca ulaşan Öztürk (2016) çalışmasında, köyde görev yapan öğretmenlerin meslektaşları ile iletişimde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Yine Confait (2015) aday öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi paylaşımı konusunda sorun yaşadıklarını çalışmasında belirterek araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Tokar Gökçe (2013), çalışmasında aday öğretmenlerin bakanlıktan, okul yönetiminden ve kıdemli meslektaşlarından rehberlik alamadıklarını ifade ederek araştırma ile örtüşmeyen bir sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde Ergenekon (2005) çalışmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslektaşları ile iletişim sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu hususta verilen en sık cevaplar ise; okul yöneticilerinin gerekli bilgilendirmeleri ile öğretmenlerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırması, başarılı, tecrübeli ve hoşgörülü olmaları aynı zamanda resmi işler hakkında bilgilerine başvurmaları olarak yer almıştır. Araştırma sonucu ile örtüşen çalışmasında Hamarat (2002) okul yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitime bağlı olarak aday öğretmenleri okula ve çevreye uyum sürecinde yetiştirmede etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu hususta Öztürk (2008) çalışmasında aday öğretmenlerin okul yöneticileri ve müfettişler ile iletişimde sorun yaşadıklarını belirterek araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Yine Çermik (2003) çalışmasında, idarecilerden mesleki desteği alamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Doğan (2015) yaptığı çalışmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin okul idaresinden gerekli desteği alamadıklarını belirtmiş ve araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Dağdeviren (2009) örneğini köyde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu yüksek lisans tezi çalışmasında, idarecilerin öğretmenler arasında ayrımcılık yaptığı belirterek araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Michel (2013) çalışmasında aday öğretmenlerin idareciler ve meslektaşları tarafından gerekli desteği aldıklarını ifade ederek araştırma ile benzer sonuca ulaşan çalışmalardan biri olmuştur.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarına en çok; derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesi ve imkânları kısıtlı olan okulları da göz önünde bulundurarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri önerilerini sunmuşlardır. Durdukoca ve Ege (2016), sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında derslerin teorik olarak işlenmesinden rahatsız olduklarını ifade etmiş ve araştırma bulgusuna paralel sonuca ulaşmışlardır. Benzer şekilde Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009) sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmen adaylarının lisans programlarındaki dersleri teorik olarak işlemeleri nedeniyle yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Ceylan ve Demirkaya

(2006) çalışmalarında, öğretmen adayları öğretim elemanlarının ders işleme hususunda beklentilerini karşılayamadıkları yönünde görüş belirtmiş ve araştırma ile benzer sonuca ulaşmışlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına en çok; doğu ve güneydoğu bölgelerindeki imkânlarla kendilerini hazırlamaları önerisini sunmuşlardır. Akdağ (2012) öğretmen adayları ve bu adaylardan göreve yeni başlayan öğretmenler ile yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin bu oldukları koşullar ile adaylık dönemlerindeki beklentilerinin örtüşmediğini belirterek araştırmanın bu boyutuyla örtüşen bir sonuca ulaşmıştır.

Kaynakça

- AFŞİN, F.N. (1988). *Stajyer öğretmenlerin meslekle ilgili sorunları ve çözüm yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKDAĞ, Z. (2012). Beynin early childhood education teachers' struggles in remote areas. *International Journal of Educational Researchers*, 5(3), 1-13.
- BLOMBERG, S., Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools*, 18(2), 157-170.
- BÜYÜKGÖZE KAVAS, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 13-21.
- CEYLAN, S. ve Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dahilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 146-160.
- CONFAIT, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2 (991179), 1-18.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- DAĞDEVİREN. İ. (2009). *Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- DICKSON, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.
- DOĞAN, Z. G. (2015). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel ve mesleki sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- DURAN, E., Sezgin F. ve Çoban O.(2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 31, 465-478.
- DURDUKOCA FIRAT, Ş. ve Ege İ. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 1131-1148.
- EKİNCİ, G. ve Ayar, A. (2000, 10-12 Mayıs). Stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki problemleri. *II.Ulusal öğretmen yetiştirme sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, 68- 71.
- ERDEMİR, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135- 14.
- ERKOÇ, A.(2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ERGÜNAY, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: bir çoklu durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- GERGİN, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GÜRKAN, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- GÜVENDİR, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.
- HAMARAT, F. (2002). *İlköğretimde okul yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolleri ve yetiştirme uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- HAMMOND, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London & New York: Routledge.
- KARA, N., Demir M. K., Arcagök, S. ve Şahin Ç.(2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programının yeterliliği. *Turkish Studies*, 13, 1061-1082.
- KOZİKOĞLU, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- KÖSTERELİOĞLU İ. ve Kösterelioğlu M.A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 257-275.
- KUMI-YEBOAH, A.& James, W. (2012). Transformational teaching experience of a novice teacher. *Adult Learning*, 23(4), 170-177.

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi

- MILES, M.B., and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.), California: Sage Publications.
- MICHEL, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession* (Yayınlanmış doktora tezi).San Diego: University of California.
- NAHAL, S. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal*, 2-19.
- NEUMAN, W.L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Toronto: Pearson.
- ODERA, P. (2009). "Changing role of teachers in contemporary educational institutions". *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 29-38.
- OKTAR, İ. ve Bulduk, S., (2000). "Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin davranışlarının değerlendirilmesi." *Millî Eğitim Dergisi*, 142.
- ÖZTÜRK, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- RUST, F. O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- SARI, M.H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- SCHREMER, O. D. (1991). The teacher a category in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 17, 23-39.
- TANABE, S. (2007). Professional induction of teachers in Japan. Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. (pp. 180-190).Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- TERTEMİZ, N.(2002). "Sınıf yönetimi ve disiplin". *Sınıf Yönetimi*, Küçükahmet, L (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. 59-80.
- TOKER GÖKÇE, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- WEINSTEIN C.S.(1988). Pre-service teachers expectations about the first year of teaching. *Teaching&Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- YEŞİLYURT, E., ve Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <http://www.so-der.org/kose-yazisi/8/sinif-ogretmenliginin-egitim-sistemindeki-onemi-ve-verilmeyen-degeri.html>, 2 Kasım, 2018'de erişildi. <http://oygm.meb.gov.tr>(2 Kasım 2018'de erişildi.)

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ÖRGÜTSEL SİNİZM İLE PSİKOLOJİK SERMAYE ARASI İLİŞKİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yücel YILMAZ¹, Atila YILDIRIM²

* Bu çalışma birinci yazarın Doç. Dr. Atila YILDIRIM danışmanlığında hazırladığı tezden üretilmiştir.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya, Türkiye, Müdür Yardımcısı, Gökusu Ortaokulu, Mut, Mersin, Türkiye, yucelyilmaz3373@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5982-0933.

2 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, yildirimtrkon@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0904-4336.

Geliş Tarihi: 05.04.2019 Kabul Tarihi: 26.04.2019

Öz: Sinizm, anlam değişimine uğrayarak gelen bir kavramdır. Antik Yunanda gerçeği anlatma iken günümüzde örgüte karşı duyulan olumsuzluklar olarak kullanılmaya başlanmıştır. Örgütsel değişim ve gelişimin önünde bir engel olarak görülen sinizm, çalışanların örgüte bağlılıklarını dolayısıyla çalışanın ve örgütün başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Pozitif psikoloji ile ortaya çıkan pozitif psikolojik sermaye ise bireyin sahip olduğu olumlu özellikler bütünü olarak nitelendirilmektedir. Örgütlerin; çalışanların psikolojik sermayeleriyle öne çıktığı günümüzde, çalışanın psikolojik sermaye düzeyindeki artışı örgütü de olumlu etkilemektedir. Araştırmada amaç örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye ilişkisini incelemektir. Nicel araştırma olarak yürütülen bu araştırmada Mersin ilinde görev yapan öğretmenlerden önce tabakalı sonra tesadüfi örnekleme ile seçilen 389 öğretmene ulaşılmış ve kişisel bilgiler, örgütsel sinizm ölçeği, psikolojik sermaye ölçeğinin birleşiminden oluşan bir ölçekle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik sermaye ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda çalışanlara verilecek destekle psikolojik sermaye düzeylerinin artırılmasının örgüt açısından yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sinizm, Psikolojik Sermaye, Sinizm, Eğitim Yönetimi, Sermaye, İnsan Sermayesi

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CYNICISM AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL ACCORDING TO THE PERCEPTIONS OF TEACHERS

Abstract:

Cynicism is a concept that comes to change. While explaining the truth in ancient Greece, it was started to be used as negativity towards the organization. Cynicism, which is seen as an obstacle to organizational change and development, adversely affects employees' loyalty to the organization and hence the success of the employee and the organization. Positive psychological capital that emerged with positive psychology is characterized as the whole of the positive characteristics of the individual. Organization; Nowadays, when the employees come to the forefront with their psychological capital, the increase in the level of psychological capital of the employees positively affects the organization. The aim of this study is to examine the relationship between organizational cynicism and psychological capital. In this research, conducted as a quantitative research, 389 teachers who were selected by stratified sampling than random sampling, working in the province of Mersin were reached and data were collected by a combination of personal information, organizational cynicism scale and psychological capital scale. As a result of the research, a significant negative correlation was found between psychological capital and organizational cynicism. In this respect, it was concluded that increasing the levels of psychological capital would be beneficial for the organization.

Keywords: Organizational Cynicism, Psychological Capital, Cynicism, Educational Management, Capital, Human Capital

Giriş

Sinizm, tarih içinde düzeni kıyasıya eleştirip bireyi ön plana çıkartmaya yönelik açık sözlülüğü ifade eden ve bazıları tarafından kısmen de olsa olumlu anlam taşıdığı düşünülen bir kavram iken, günümüzde olumsuzluk ifade eden bir kavrama dönüşmüştür. Sinizmin anlam değişimine bakmak gerekirse antik dönemde gerçeği anlatma iken, günümüzde bu anlamının ötesinde kullanılmaktadır. Antik dönemden sonra sinizm bir anlamda devam etmiş ancak günümüze kadar geçen evrelerde olumlu anlamdan olumsuz anlama dönüşmüştür. ABD'de özellikle son yirmi yıldır sosyal bilimciler tarafından kullanılan sinizmde antik döneme hiç referans gösterilmemektedir. Çünkü artık antik dönem kullanımından tamamen farklılaşmıştır (Helvacı,2017).

Sinizim 80'li yılların sonuna doğru günümüz anlamında literatüre girmeye başlamıştır. Tanımlardaki farklılıklara rağmen, sinizmin hem geniş açılı hem de özel odaklı olabilen ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere sahip olumsuz bir tavır olduğuna dair bir görüş birliği vardır. Anderson (1996) sinizmi genel olarak “umutsuzluk, hayal kırıklığı ve sinir bozukluğu duygularının belirleyici olduğu genel ya da özel bir tavır ve bir kişi, kurum, grup, ideoloji ya da toplumsal geleneklere karşı duyulan nefret ve güvensizlik” olarak tanımlamıştır (Akt:Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998).

Sinizim konusunda alanyazın incelediğinde antik dönemde olumlu iken günümüzde olumsuz bir anlam kazanan bu kelime örgütlerin eleştirilmesi kanalıyla az da olsa olumluluk barındırmaktadır. Ancak eleştiri yönünün zayıf kalıp örgütten soyutlanma olarak görülmesi nedeniyle de örgütlerin gelişmesi yönünde engel olarak değerlendirilmektedir. Örgütsel sinizm düzeyinin belirlenerek buna nelerin sebep olduğunun anlaşılması bu engeli kaldırmada en önemli faktördür (Helvacı, 2017).

Pozitif psikolojik sermayesi yüksek bir bireyin örgütsel sinizmi düşük müdür yani örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye arasında ilişki var mıdır varsa hangi düzeydedir gibi sorulara cevap arayarak muhtemel bir ilişkide alınabilecek önlemler yapılabilecek müdahalelerle psikolojik sermayeyi artırarak örgütsel sinizm düzeyini düşürmek ve kurum işleyişini olumlu yönde etkilemek sonucuna ulaşılacaktır.

Amaç

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerde psikolojik sermaye ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve psikolojik sermaye düzeyleri, (a) cinsiyet, (b) kıdem, (c) yaş, (d) eğitim durumu, (e) görev yeri, (f) okul türü, (g) meslek seçim nedeni, (h) soruşturma geçirme, (i) ödül alma, (j) “mevcut maaşım ile geçinebilirim” düşüncesine katılım, (k) okulun çalışma şekli, (l) mezuniyet türü, (m) unvan değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ve psikolojik sermaye arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın Önemi

Sinizim günümüzde örgütlerin işleyişinde ve gelişmesinde en büyük engel olarak karşımıza çıkmıştır. Günümüzde kamu ya da özel her örgütün gelişmesinde ve işleyişinde sinizm göz ardı edilemeyecek bir etkidir.

Psikolojik sermaye konusunda örgütün temel taşı olan insanın ruh hali ve duygu dünyasını anlamak ve bunu örgütün çıkarları doğrultusunda yönlendirmekte başa-

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

nlı olunduğunda örgütü daha ileriye taşımakta bir engel kalmayacağı belirtilebilir. Bu nedenle örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye konusunda engelleri aşan bir örgüt kendisini daha ileriye taşıyabilecektir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi belirlenerek, psikolojik sermaye düzeyleri ile arasında bir ilişki aranmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinde fazlalık var ise bunun sebeplerine bakılarak bu seviyenin azaltılması ve psikolojik sermayede pozitif bir artışın önü açılabilir.

Bu çalışma ile eğitim yönetimi alanında kuramlara ve yöntemlere eğilmekten ziyade insan psikolojisi ile ilgilenildiğinde neler kazanılacağı incelenecektir. Günümüzde maddi sermayeden çok psikolojik sermaye önem kazanmışken çıktısı insan olan eğitim alanında bu alanla ilgili çalışmalar önemli olacaktır. Çalışmanın sonucuna göre sinizm düzeyini etkileyen faktörlere yönelik faaliyetlerle örgüt daha iyi bir konuma gelebilecektir. İnsanlar arası etkileşim ile oluşan ve çıktısı insan olan eğitimde aslanan insan üzerine düşünmek ve insanı daha iyiye götürerek eğitimi daha iyiye götürmektir. Böylece çıktı daha üst düzeyde olacak ve istenen toplum yapısına ulaşmada önemli bir adım atılacaktır.

Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi nasıl daha iyi bir eğitime ulaşılır sorusuna kendi alanlarından cevaplar aramaktadır. Bu araştırma ile bu alanlarda cevaplar aranırken temel taşın insan olduğu ve alan özelinde de öğretmen olduğu unutulmadan adım atılmasının yararlı olacağı gösterilmektedir. Öğretmene inmeden yapılan değişimler başarısızlıkla sonuçlanmış ve üst üste başarısızlıkla sonuçlanan değişim denemeleri de önyargı oluşturmuştur. Bu çalışmanın temel noktalarından birisi olan sinizm bu yönden değerlendirilmelidir. Gelecekte yapılacak değişim denemelerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, önyargıların nasıl aşılabileceği bu araştırmanın yapılma nedenlerindedir. İnsan ve önyargı olan bu iki ana etmen eğitim sistemimizdeki değişimin önündeki engellerden ikisi olarak nitelendirilebilir. İnsan ve önyargı birleşimi bu çalışmada bilimsel bir yönden ele alınarak psikolojik sermaye ve sinizm başlıklarında incelenecek ve sonuçlarının öğretmen yetiştirmeden öğrenci yetiştirmeye akademiden okullara tüm yönleriyle daha iyi bir eğitim sistemi için ışık olması amaçlanacaktır. Ayrıca elde edilen sonuçların derinlemesine incelenmesiyle daha kesin sonuçlar elde edilip daha yararlı çalışmalar yapmak için araştırmacılara da yol gösterici, merak uyandırıcı bir çalışma olacaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ve psikolojik sermaye arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Mersin'in ilçelerinde kadrolu olarak çalışan 23.046 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden önce tabakalı sonra basit tesadüfü yöntemle seçilen

389 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Burada evren ve örneklem konusunda izlenen yol şu şekildedir:

23.046 öğretmenin olduğu Mersin ilinden yeterli bir örneklem için yapılan hesaplamada 0,05 hata oranına göre örneklem için gereken sayı olarak 384 bulunmuştur. Ulaşılan 389 öğretmenin ilçelere göre dağılımında ise ilçe öğretmen sayılarına göre bir oran kullanılmış olup aşağıdaki tabloda belirtildiği gibi bir dağılım elde edilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Evreni ve Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

| İlçe Adı | Öğretmen Sayısı | Örneklem Sayısı | % |
|------------|-----------------|-----------------|-------|
| Akdeniz | 4.642 | 78 | 20,05 |
| Anamur | 751 | 13 | 3,35 |
| Aydıncık | 126 | 2 | 0,52 |
| Bozyazı | 404 | 7 | 1,79 |
| Çamlıyayla | 118 | 2 | 0,52 |
| Erdemli | 2.012 | 34 | 8,74 |
| Gülнар | 289 | 5 | 1,28 |
| Mezitli | 1.954 | 32 | 8,23 |
| Mut | 915 | 16 | 4,12 |
| Silifke | 1.706 | 29 | 7,45 |
| Tarsus | 4.312 | 72 | 18,50 |
| Toroslar | 3.366 | 58 | 14,92 |
| Yenişehir | 2.451 | 41 | 10,53 |
| TOPLAM | 23.046 | 389 | 100 |

Örneklemin Özellikleri

Çeşitli bilgilere dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin istatistikî bilgileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

Tablo 2. Çeşitli Bilgilere Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

| Değişken | Düzyey | N | % |
|------------------------------------|----------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 205 | 52,7 |
| | Erkek | 184 | 47,3 |
| Yaş Grubu | 20-29 | 128 | 32,9 |
| | 30-39 | 206 | 53,0 |
| | 40-49 | 41 | 10,5 |
| | 50 ve üzeri | 14 | 3,6 |
| Eğitim Durumu | Önlisans | 9 | 2,3 |
| | Lisans | 335 | 86,1 |
| | Yüksek Lisans | 42 | 10,8 |
| | Doktora | 3 | 0,8 |
| Unvan | Öğretmen | 344 | 88,4 |
| | Müdür Yardımcısı | 32 | 8,2 |
| | Okul Müdürü | 13 | 3,3 |
| Görev Yeri | Köy | 60 | 15,4 |
| | İlçe Merkezi | 241 | 62,0 |
| | İl Merkezi | 88 | 22,6 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 | 88 | 22,6 |
| | 6-10 | 177 | 45,5 |
| | 11-15 | 66 | 17,0 |
| | 16-20 | 23 | 5,9 |
| | 20 ve üzeri | 35 | 9,0 |
| Okul Türü | Anaokulu | 32 | 8,2 |
| | İlkokul | 140 | 36,0 |
| | Ortaokul | 184 | 47,3 |
| | Lise | 33 | 8,5 |
| Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni | İdealimdeki Meslekti | 182 | 46,8 |
| | Ailem İstedi | 31 | 8,0 |
| | Mesleki Rehberlikten Yararlandım | 16 | 4,1 |
| | Puanım Uygun Olduğu İçin | 112 | 28,8 |
| | Diğer | 48 | 12,3 |

| | | | |
|--|------------------------|-----|------|
| Soruşturma Geçirdiniz mi? | Evet | 46 | 11,8 |
| | Hayır | 343 | 88,2 |
| Son Üç Yıl İçinde Ödüllendirildiniz mi? | Evet | 82 | 21,1 |
| | Hayır | 307 | 78,9 |
| Lisansta Mezun Olunan Fakülte Türü | Eğitim Fakültesi | 341 | 87,7 |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 30 | 7,7 |
| | Diğer | 18 | 4,6 |
| Mevcut Maaşla Geçinebilirim Düşüncesine Katılım Düzeyi | Tamamen Katılıyorum | 15 | 3,9 |
| | Katılıyorum | 85 | 21,9 |
| | Kararsızım | 75 | 19,3 |
| | Katılmıyorum | 151 | 38,8 |
| Okulun Çalışma Şekli | Hiç Katılmıyorum | 63 | 16,2 |
| | Normal Eğitim | 249 | 64,0 |
| | İkili Eğitim | 140 | 36,0 |

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini ölçmek için Vance, Brooks ve Tesluk (1997) tarafından geliştirilen Güzeller ve Kalağan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile, psikolojik sermaye düzeylerini ölçmek için Tösten (2015) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan cronbach alfa hesaplamalarında örgütsel sinizm ölçeği için, 81; psikolojik sermaye ölçeği için ,95 sonuçları bulunmuştur. Bu da ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik anlamında güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca çeşitli değişkenlerle Örgütsel sinizm ve Psikolojik Sermaye arasındaki ilişkinin incelenmesi için de kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizi SPSS paket programı aracılığı ile yapılmıştır. Yapılan analizle basıklık-çarpıklık değeri +1,5 ile -1,5 arasında bulunmuş ve elde edilen bu sonuçlar dağılımın normal olduğunu göstermiştir (Tabachnick and Fidell, 2013) bu nedenle parametrik testler uygulanmıştır. Cinsiyet, soruşturma geçmişi, son üç yılda ödül alma durumu ve okulun çalışma şekli gibi iki alt değişkeni olan değişkenlerle ölçekler arası ilişki T-Testi ile incelenmiştir. İki den fazla alt değişkeni olan değişkenlerle ölçekler ara-

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

sı ilişkisi Anova Testi ile incelenmiş ve hangi değişkenler arası anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Anlamlı bir ilişkiden söz etmek için ($p < 0,05$) anlamlılık değeri baz alınmıştır. Kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri yine SPSS programı aracılığıyla hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Soruşturma Geçmişi ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 3. Soruşturma Geçmişi ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | soruşturma | N | \bar{x} | ss | t | p |
|---------------------------|------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Özyeterlilik | Evet | 46 | 17,41 | 2,36 | ,305 | ,760 |
| | Hayır | 343 | 17,29 | 2,41 | | |
| İyimserlik | Evet | 46 | 20,19 | 4,51 | -,167 | ,868 |
| | Hayır | 343 | 20,30 | 4,05 | | |
| Güven | Evet | 46 | 18,21 | 1,98 | 1,631 | ,104 |
| | Hayır | 343 | 17,60 | 2,43 | | |
| Dışa Dönüklük | Evet | 46 | 20,93 | 3,43 | -,008 | ,994 |
| | Hayır | 343 | 20,93 | 3,36 | | |
| Psikolojik Dayanıklılık | Evet | 46 | 20,86 | 3,07 | ,205 | ,837 |
| | Hayır | 343 | 20,75 | 3,60 | | |
| Umut | Evet | 46 | 13,17 | 1,67 | 1,855 | ,064 |
| | Hayır | 343 | 12,54 | 2,22 | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye | Evet | 46 | 110,80 | 12,69 | ,574 | ,566 |
| | Hayır | 343 | 109,44 | 15,39 | | |
| Örgütsel Sinizm* | Evet | 46 | 27,71 | 8,01 | 3,143 | ,002 |
| | Hayır | 343 | 24,43 | 6,45 | | |

Tablo 3 incelendiğinde ($p < 0,05$) anlamlılık düzeyi psikolojik sermayenin alt boyutları ve psikolojik sermaye toplam puanı açısından sağlanmamıştır. Buna göre soruşturma geçirip geçirmemek psikolojik sermayeyi etkilememektedir. Ancak ($p = 0,002$) sonucuna bakıldığında örgütsel sinizm düzeyi ile soruşturma geçmişi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre soruşturma geçirenlerde örgütsel sinizm düzeyi soruşturma geçirmeyenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.

Ödül Geçmişi ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi**Tablo 4.** Ödül Geçmişi ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | ödül | N | \bar{x} | ss | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-----|-----------|-------|-------|------|-----------------------------------|------|----|--------|-------|-------|------|-------|-----|--------|-------|-----------------------------------|------|----|--------|-------|-------|------|-------|-----|--------|-------|-----------------------------------|------|----|--------|-------|-------|------|-------|-----|--------|-------|-----------------------------------|------|----|--------|-------|-------|------|-------|-----|--------|-------|-----------------------------------|------|----|--------|-------|-------|------|-------|-----|--------|-------|-----------------------------------|------|----|--------|-------|-------|------|-------|-----|--------|-------|------------------------|------|----|-------|------|-------|------|-------|
| Özyeterlilik | Evet | 82 | 17,47 | 2,28 | ,696 | ,487 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 17,26 | 2,44 | | | İyimserlik* | Evet | 82 | 21,20 | 3,67 | 2,290 | ,023 | Hayır | 307 | 20,04 | 4,18 | Güven* | Evet | 82 | 18,17 | 1,69 | 2,107 | ,036 | Hayır | 307 | 17,54 | 2,53 | Dışa Dönüklük* | Evet | 82 | 22,34 | 2,67 | 4,342 | ,000 | Hayır | 307 | 20,56 | 3,43 | Psikolojik Dayanıklılık | Evet | 82 | 21,41 | 3,03 | 1,864 | ,063 | Hayır | 307 | 20,59 | 3,65 | Umut* | Evet | 82 | 13,17 | 1,63 | 2,614 | ,009 | Hayır | 307 | 12,46 | 2,27 | Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır |
| İyimserlik* | Evet | 82 | 21,20 | 3,67 | 2,290 | ,023 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 20,04 | 4,18 | | | Güven* | Evet | 82 | 18,17 | 1,69 | 2,107 | ,036 | Hayır | 307 | 17,54 | 2,53 | Dışa Dönüklük* | Evet | 82 | 22,34 | 2,67 | 4,342 | ,000 | Hayır | 307 | 20,56 | 3,43 | Psikolojik Dayanıklılık | Evet | 82 | 21,41 | 3,03 | 1,864 | ,063 | Hayır | 307 | 20,59 | 3,65 | Umut* | Evet | 82 | 13,17 | 1,63 | 2,614 | ,009 | Hayır | 307 | 12,46 | 2,27 | Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | |
| Güven* | Evet | 82 | 18,17 | 1,69 | 2,107 | ,036 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 17,54 | 2,53 | | | Dışa Dönüklük* | Evet | 82 | 22,34 | 2,67 | 4,342 | ,000 | Hayır | 307 | 20,56 | 3,43 | Psikolojik Dayanıklılık | Evet | 82 | 21,41 | 3,03 | 1,864 | ,063 | Hayır | 307 | 20,59 | 3,65 | Umut* | Evet | 82 | 13,17 | 1,63 | 2,614 | ,009 | Hayır | 307 | 12,46 | 2,27 | Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dışa Dönüklük* | Evet | 82 | 22,34 | 2,67 | 4,342 | ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 20,56 | 3,43 | | | Psikolojik Dayanıklılık | Evet | 82 | 21,41 | 3,03 | 1,864 | ,063 | Hayır | 307 | 20,59 | 3,65 | Umut* | Evet | 82 | 13,17 | 1,63 | 2,614 | ,009 | Hayır | 307 | 12,46 | 2,27 | Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık | Evet | 82 | 21,41 | 3,03 | 1,864 | ,063 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 20,59 | 3,65 | | | Umut* | Evet | 82 | 13,17 | 1,63 | 2,614 | ,009 | Hayır | 307 | 12,46 | 2,27 | Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Umut* | Evet | 82 | 13,17 | 1,63 | 2,614 | ,009 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 12,46 | 2,27 | | | Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | Evet | 82 | 113,78 | 11,95 | 2,847 | ,005 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 108,48 | 15,65 | | | Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Örgütsel Sinizm | Evet | 82 | 24,17 | 6,80 | -,983 | ,326 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Hayır | 307 | 24,99 | 6,71 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde ($p < 0,05$) anlamlılık düzeyini sağlayan; psikolojik sermayenin iyimserlik ($p=0,023$), güven ($p=0,036$), dışa dönüklük ($p=0,000$), umut ($p=0,009$) alt boyutları ve toplam psikolojik sermaye ($p=0,005$) ile son üç yıl içerisinde ödül alma arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son üç yıl içerisinde ödüllendirilen personelin iyimserlik, güven, dışa dönüklük ve umut düzeylerinin ödüllendirilmeyenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bunun sonucunda son üç yıl içerisinde ödüllendirilen personelin psikolojik sermayelerinin ödüllendirilmeyenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel sinizm ile ödüllendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Okulun Çalışma Şekli ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 5. Okulun Çalışma Şekli ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Çalışma şekli | N | \bar{x} | ss | t | p |
|----------------------------|----------------|-----|-----------|-------|--------|------|
| Özyeterlilik* | Normal Öğretim | 249 | 17,09 | 2,52 | -2,401 | ,017 |
| | İkili Öğretim | 140 | 17,70 | 2,14 | | |
| İyimserlik* | Normal Öğretim | 249 | 19,73 | 4,30 | -3,589 | ,000 |
| | İkili Öğretim | 140 | 21,27 | 3,52 | | |
| Güven* | Normal Öğretim | 249 | 17,37 | 2,58 | -3,402 | ,001 |
| | İkili Öğretim | 140 | 18,22 | 1,89 | | |
| Dışa Dönüklük* | Normal Öğretim | 249 | 20,56 | 3,57 | -2,965 | ,003 |
| | İkili Öğretim | 140 | 21,60 | 2,86 | | |
| Psikolojik Dayanıklılık* | Normal Öğretim | 249 | 20,31 | 3,66 | -3,395 | ,001 |
| | İkili Öğretim | 140 | 21,57 | 3,16 | | |
| Umut* | Normal Öğretim | 249 | 12,33 | 2,31 | -3,428 | ,001 |
| | İkili Öğretim | 140 | 13,11 | 1,80 | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | Normal Öğretim | 249 | 107,42 | 15,95 | -3,872 | ,000 |
| | İkili Öğretim | 140 | 113,48 | 12,56 | | |
| Örgütsel Sinizm | Normal Öğretim | 249 | 24,95 | 6,52 | ,514 | ,607 |
| | İkili Öğretim | 140 | 24,58 | 7,11 | | |

Okulun çalışma şekli ile örgütsel sinizm arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak psikolojik sermayenin tüm alt boyutları ve toplam psikolojik sermaye puanı ile okulun çalışma şekli arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ikili öğretimde çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri normal öğretimde çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. İkili öğretimde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinde anlamlı farklılık görülmesi dikkate değerdir. Buna göre ikili öğretimde çalışan öğretmenlerin psikolojik sermayeleri daha yüksektir.

Yaş Aralığı ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 6. Yaş Aralığı ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Yaş Aralığı | N | \bar{x} | ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|-------------------------|-------------|-----|-----------|------|-------|------|--------------------|
| Özyeterlilik* | 1-20-29 | 128 | 16,65 | 2,66 | 6,370 | ,000 | 1-2 1-3 1-4 |
| | 2-30-39 | 206 | 17,47 | 2,25 | | | |
| | 3-40-49 | 41 | 18,14 | 1,89 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 18,42 | 2,02 | | | |
| İyimserlik* | 1-20-29 | 128 | 19,64 | 4,55 | 3,006 | ,030 | 1-2 |
| | 2-30-39 | 206 | 20,34 | 3,98 | | | |
| | 3-40-49 | 41 | 21,65 | 2,99 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 21,42 | 3,20 | | | |
| Güven | 1-20-29 | 128 | 17,30 | 2,55 | 2,329 | ,074 | --- |
| | 2-30-39 | 206 | 17,76 | 2,29 | | | |
| | 3-40-49 | 41 | 18,09 | 2,46 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 18,64 | 1,44 | | | |
| Dışa Dönüklük | 1-20-29 | 128 | 20,41 | 3,78 | 2,264 | ,081 | --- |
| | 2-30-39 | 206 | 21,04 | 3,11 | | | |
| | 3-40-49 | 41 | 21,87 | 3,05 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 21,35 | 3,31 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık | 1-20-29 | 128 | 20,33 | 4,02 | 1,633 | ,181 | --- |
| | 2-30-39 | 206 | 20,82 | 3,32 | | | |
| | 3-40-49 | 41 | 21,53 | 3,09 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 21,71 | 2,84 | | | |
| Umut** | 1-20-29 | 128 | 12,25 | 2,49 | 2,674 | ,047 | --- |
| | 2-30-39 | 206 | 12,68 | 2,01 | | | |
| | 3-40-49 | 41 | 13,14 | 1,83 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 13,35 | 1,73 | | | |

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

| | | | | | | | |
|----------------------------|---------|-----|--------|-------|-------|------|------------|
| | 1-20-29 | 128 | 106,60 | 17,29 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 2-30-39 | 206 | 110,14 | 13,88 | 3,857 | ,010 | 1-3 |
| | 3-40-49 | 41 | 114,46 | 12,57 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 114,92 | 12,16 | | | |
| | 1-20-29 | 128 | 24,34 | 6,39 | | | |
| Örgütsel Sinizm* | 2-30-39 | 206 | 25,86 | 6,90 | 5,817 | ,001 | 2-3 2-4 |
| | 3-40-49 | 41 | 22,65 | 6,34 | | | |
| | 4-50 + | 14 | 20,07 | 4,42 | | | |
| | | | | | | | |

Tablo 6'ya göre psikolojik sermayenin özyeterlilik ve iyimserlik alt boyutlarında yaş grubuna göre anlamlı bir ilişki görülmüş diğer alt boyutlarda anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Burada değinilmesi gereken nokta umut alt boyutunda ($p=0,047$) gibi bir anlamlılık değeri bulunmasına rağmen değişkenler arası incelemede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca psikolojik sermaye ve örgütsel sinizm düzeylerinde de yaş grubuna göre anlamlı bir fark görülmüştür. Özyeterlilik alt boyutu incelendiğinde; 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin 30-39, 40-49 ve 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. İyimserlik alt boyutunda da 20-19 yaş aralığındaki öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Toplam psikolojik sermaye düzeyinde ise 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri 40-49 ve 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.

Unvan ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 7. Unvan ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Unvan | N | \bar{x} | ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|----------------------------|------------|-----|-----------|-------|------|------|--------------------|
| Özyeterlilik | 1-Öğretmen | 344 | 17,39 | 2,33 | 1,78 | ,168 | --- |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 16,59 | 2,92 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 16,92 | 2,87 | | | |
| İyimserlik | 1-Öğretmen | 344 | 20,45 | 3,93 | 2,40 | ,092 | --- |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 18,87 | 4,70 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 19,53 | 6,15 | | | |
| Güven* | 1-Öğretmen | 344 | 17,78 | 2,19 | 7,22 | ,001 | 1-2 2-3 |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 16,21 | 3,74 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 18,46 | 1,89 | | | |
| Dışa Dönüklük* | 1-Öğretmen | 344 | 20,97 | 3,14 | 4,16 | ,016 | 2-3 |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 19,75 | 5,23 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 22,84 | 2,44 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık* | 1-Öğretmen | 344 | 20,88 | 3,28 | 5,42 | ,005 | 1-2 2-3 |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 18,96 | 5,43 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 22,15 | 3,10 | | | |
| Umut* | 1-Öğretmen | 344 | 12,69 | 2,02 | 5,07 | ,007 | 1-2 2-3 |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 11,50 | 3,13 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 13,23 | 2,52 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 1-Öğretmen | 344 | 110,18 | 13,88 | 4,87 | ,008 | 1-2 |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 101,90 | 23,25 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 113,15 | 16,53 | | | |
| Örgütsel Sinizm | 1-Öğretmen | 344 | 24,84 | 6,72 | 1,42 | ,242 | --- |
| | 2-Md.Yrd. | 32 | 23,59 | 6,71 | | | |
| | 3-Müdür | 13 | 27,30 | 6,75 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde unvan ile örgütsel sinizm düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Psikolojik sermayenin özyeterlilik ve iyimserlik alt boyutları ile unvan arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak müdür yardımcılarının güven, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri öğretmen ve müdürlere göre; dışa dönüklük

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

düzeyleri müdürlere göre anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca toplam psikolojik sermaye düzeyleri de öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşüktür.

Görev Yeri ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 8. Görev Yeri ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Görev Yeri | N | \bar{x} | ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|----------------------------|----------------|-----|-----------|-------|------|------|--------------------|
| Özyeterlilik* | 1-Köy | 60 | 16,66 | 3,21 | 3,43 | ,033 | 1-3 |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 17,32 | 2,32 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 17,71 | 1,88 | | | |
| İyimserlik* | 1-Köy | 60 | 18,63 | 5,62 | 6,03 | ,003 | 1-2 1-3 |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 20,53 | 3,71 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 20,76 | 3,64 | | | |
| Güven | 1-Köy | 60 | 17,01 | 3,06 | 2,76 | ,064 | --- |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 17,78 | 2,25 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 17,84 | 2,18 | | | |
| Dışa Dönüklük | 1-Köy | 60 | 20,45 | 4,02 | 1,30 | ,272 | --- |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 20,90 | 3,33 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 21,35 | 2,93 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık | 1-Köy | 60 | 20,31 | 4,20 | 1,06 | ,346 | --- |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 20,73 | 3,50 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 21,17 | 3,13 | | | |
| Umut | 1-Köy | 60 | 12,35 | 2,56 | 1,03 | ,357 | --- |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 12,59 | 2,17 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 12,86 | 1,88 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 1-Köy | 60 | 105,43 | 20,11 | 3,21 | ,041 | 1-3 |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 109,87 | 14,47 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 111,70 | 12,10 | | | |
| Örgütsel Sinizm | 1-Köy | 60 | 25,23 | 7,40 | ,13 | ,874 | --- |
| | 2-İlçe Merkezi | 241 | 24,73 | 6,58 | | | |
| | 3-İl Merkezi | 88 | 24,78 | 6,73 | | | |

Tablo 8'e göre psikolojik sermayenin umut, psikolojik dayanıklılık, dışa dönüklük, güven alt boyutları ve örgütsel sinizm düzeyleri ile görev yeri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak köyde görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri il merkezinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca köyde görev yapan öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri ilçe merkezinde ve il merkezinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşüktür. Bunun sonucunda köyde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşüktür.

Mesleki Kıdem ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 9. Mesleki Kıdem ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Mesleki Kıdem | N | \bar{x} | ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|-----------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|--------------------------|
| Özyeterlilik* | 1-1-5 Yıl | 88 | 16,67 | 2,93 | 3,571 | ,007 | 1-5 |
| | 2-6-10 Yıl | 177 | 17,25 | 2,29 | | | |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 17,60 | 2,12 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 17,86 | 1,76 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 18,25 | 1,97 | | | |
| İyimserlik | 1-1-5 Yıl | 88 | 19,70 | 5,01 | 1,934 | ,104 | --- |
| | 2-6-10 Yıl | 177 | 20,38 | 3,75 | | | |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 19,78 | 4,29 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 21,34 | 3,14 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 21,54 | 3,09 | | | |
| Güven* | 1-1-5 Yıl | 88 | 17,15 | 2,86 | 2,596 | ,036 | 1-5 |
| | 2-6-10 Yıl | 177 | 17,66 | 2,26 | | | |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 17,98 | 2,05 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 17,52 | 2,82 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 18,57 | 1,68 | | | |
| Dışa Dönüklük** | 1-1-5 Yıl | 88 | 20,22 | 3,97 | 2,485 | ,043 | --- |
| | 2-6-10 Yıl | 177 | 21,01 | 3,26 | | | |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 20,75 | 2,72 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 22,04 | 2,49 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 21,94 | 3,49 | | | |

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

| | | | | | | | |
|----------------------------|-------------|-----|--------|-------|-------|------|-----|
| | 1-1-5 Yıl | 88 | 20,20 | 4,35 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık | 2-6-10 Yıl | 177 | 20,89 | 3,40 | 1,604 | ,172 | --- |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 20,43 | 2,80 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 21,56 | 3,21 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 21,65 | 3,23 | | | |
| | 1-1-5 Yıl | 88 | 12,02 | 2,74 | | | |
| Umut* | 2-6-10 Yıl | 177 | 12,66 | 2,00 | 2,962 | ,020 | 1-5 |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 12,72 | 1,87 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 13,26 | 1,76 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 13,22 | 1,91 | | | |
| | 1-1-5 Yıl | 88 | 105,98 | 19,49 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 2-6-10 Yıl | 177 | 109,88 | 13,86 | 2,951 | ,020 | 1-5 |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 109,30 | 12,04 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 113,60 | 12,89 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 115,20 | 12,98 | | | |
| | 1-1-5 Yıl | 88 | 24,00 | 6,32 | | | |
| Örgütsel Sinizm* | 2-6-10 Yıl | 177 | 25,20 | 6,73 | 3,683 | ,006 | 3-5 |
| | 3-11-15 Yıl | 66 | 26,83 | 7,37 | | | |
| | 4-16-20 Yıl | 23 | 23,17 | 5,94 | | | |
| | 5-20+ | 35 | 22,22 | 5,88 | | | |
| | 1-1-5 Yıl | 88 | 24,00 | 6,32 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde psikolojik sermayenin iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık alt boyutları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ancak 20 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin umut, güven ve özyeterlilik düzeyleri 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Bunun sonucunda 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin psikolojik sermayeleri 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Diğer yandan 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde düşüktür. Değinilmesi gereken bir nokta da mesleki kıdem ile dışa dönüklük düzeyi arasında ($p<0,05$) anlamlılık bulunmasına rağmen ($p=0,04$) kıdemler arası yapılan incelemede hiçbir mesleki kıdem basamağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çalışılan Okul Türü ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 10. Okul Türü ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Çalışılan Okul Türü | N | \bar{x} | ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|--------------------------|---------------------|-----|-----------|------|--------|------|--------------------------|
| Özyeterlilik* | 1-Anaokulu | 32 | 18,06 | 2,27 | 8,930 | ,000 | 1-3 1-4 2-3 2-4 |
| | 2-İlkokul | 140 | 17,97 | 1,78 | | | |
| | 3-Ortaokul | 184 | 16,81 | 2,56 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 16,51 | 3,07 | | | |
| İyimserlik* | 1-Anaokulu | 32 | 22,31 | 3,23 | 5,727 | ,001 | 1-3 1-4 2-3 |
| | 2-İlkokul | 140 | 20,87 | 3,56 | | | |
| | 3-Ortaokul | 184 | 19,59 | 4,38 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 19,69 | 4,47 | | | |
| Güven* | 1-Anaokulu | 32 | 18,93 | 1,62 | 8,076 | ,000 | 1-3 1-4 2-3 2-4 |
| | 2-İlkokul | 140 | 18,12 | 1,99 | | | |
| | 3-Ortaokul | 184 | 17,27 | 2,42 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 16,84 | 3,42 | | | |
| Dışa Dönüklük* | 1-Anaokulu | 32 | 23,18 | 2,92 | 10,629 | ,000 | 1-3 1-4 2-3 |
| | 2-İlkokul | 140 | 21,57 | 2,78 | | | |
| | 3-Ortaokul | 184 | 20,19 | 3,24 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 20,21 | 5,31 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık* | 1-Anaokulu | 32 | 23,06 | 2,34 | 11,767 | ,000 | 1-3 1-4 2-3 2-4 |
| | 2-İlkokul | 140 | 21,53 | 2,87 | | | |
| | 3-Ortaokul | 184 | 20,01 | 3,52 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 19,48 | 5,19 | | | |
| Umut* | 1-Anaokulu | 32 | 13,84 | 1,50 | 11,406 | ,000 | 1-3 1-4 2-3 2-4 |
| | 2-İlkokul | 140 | 13,15 | 1,72 | | | |
| | 3-Ortaokul | 184 | 12,09 | 2,17 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 12,06 | 3,25 | | | |

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

| | | | | | | | |
|----------------------------|------------|-----|--------|-------|--------|------|-----|
| | 1-Anaokulu | 32 | 119,40 | 10,54 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 2-İlkokul | 140 | 113,24 | 11,53 | 12,932 | ,000 | 1-3 |
| | 3-Ortaokul | 184 | 105,98 | 15,35 | | | 2-3 |
| | 4-Lise | 33 | 104,81 | 21,80 | | | 2-4 |
| | 1-Anaokulu | 32 | 23,62 | 8,13 | | | |
| Örgütsel Sinizm | 2-İlkokul | 140 | 24,05 | 7,01 | 1,946 | ,122 | --- |
| | 3-Ortaokul | 184 | 25,30 | 6,26 | | | |
| | 4-Lise | 33 | 26,48 | 6,25 | | | |
| | | | | | | | |

Tablo 10 incelendiğinde örgütsel sinizm düzeyi ile çalışılan okul türü arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak toplam psikolojik sermaye ve alt boyutlarının hepsi ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin özyeterlilikleri anaokulu ve ilkokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde düşüktür, anaokulunda çalışanların iyimserlikleri ortaokul ve lisede çalışanlara göre ilkokulda çalışanların iyimserlikleri ortaokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde yüksektir, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin güven düzeyleri anaokulu ve ilkokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde düşüktür, anaokulunda çalışanların dışa dönüklük düzeyleri ortaokul ve lisede çalışanlara göre ilkokulda çalışanların dışa dönüklük düzeyleri ortaokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde yüksektir, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları anaokulu ve ilkokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde düşüktür, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin umut düzeyleri anaokulu ve ilkokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde düşüktür. Bunların sonucu olarak ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin toplam psikolojik sermaye düzeyleri anaokulu ve ilkokulda çalışanlara göre anlamlı şekilde düşüktür.

Mesleği Seçim Nedeni ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi**Tablo 11.** Meslek Seçim Nedeni ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Meslek Seçim Nedeni | N | \bar{x} | ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|--------------------------|---------------------|-----|-----------|------|-------|------|--------------------|
| Özyeterlilik | 1-İdeal Meslek | 182 | 17,62 | 2,07 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 16,87 | 2,86 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 17,06 | 2,01 | 1,710 | ,147 | --- |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 16,94 | 3,01 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 17,35 | 1,57 | | | |
| İyimserlik* | 1-İdeal Meslek | 182 | 21,01 | 3,48 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 19,83 | 4,39 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 20,50 | 3,84 | 3,480 | ,008 | 1-4 |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 19,23 | 5,10 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 20,22 | 2,96 | | | |
| Güven* | 1-İdeal Meslek | 182 | 18,04 | 1,93 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 17,74 | 2,01 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 18,43 | 1,41 | 3,957 | ,004 | 1-5 |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 17,36 | 2,90 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 16,72 | 2,77 | | | |
| Dışa Dönüklük | 1-İdeal Meslek | 182 | 21,13 | 2,79 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 21,45 | 3,53 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 21,43 | 2,12 | ,929 | ,447 | --- |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 20,58 | 4,32 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 20,50 | 3,01 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık* | 1-İdeal Meslek | 182 | 21,29 | 2,93 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 20,41 | 4,27 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 21,62 | 2,36 | 2,581 | ,037 | 1-4 |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 20,13 | 4,47 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 20,18 | 2,63 | | | |

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

| | | | | | | | |
|----------------------------|---------------------|-----|--------|-------|-------|------|-----|
| Umut | 1-İdeal Meslek | 182 | 12,88 | 1,84 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 12,41 | 2,10 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 13,25 | 1,80 | 2,187 | ,070 | --- |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 12,37 | 2,60 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 12,08 | 2,27 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 1-İdeal Meslek | 182 | 112,00 | 11,95 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 108,74 | 16,78 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 112,31 | 10,33 | 2,763 | ,027 | 1-4 |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 106,64 | 19,73 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 107,08 | 11,98 | | | |
| Örgütsel Sinizm* | 1-İdeal Meslek | 182 | 23,76 | 6,71 | | | |
| | 2-Aile İsteği | 31 | 26,09 | 7,18 | | | |
| | 3-Mesleki Rehberlik | 16 | 24,31 | 4,61 | 2,525 | ,041 | 1-4 |
| | 4-Puan Uygunluğu | 112 | 26,11 | 7,23 | | | |
| | 5-Diğer | 48 | 25,14 | 5,29 | | | |

Tablo 11'e göre meslek seçim nedenlerinden idealimdeki meslekti diyenlerin örgütsel sinizm düzeyleri puanım uygun olduğu için yazdım diyenlerden anlamlı şekilde düşüktür. Meslek seçim nedeni ile psikolojik sermayenin alt boyutlarından öz yeterlilik, dışa dönüklük ve umut arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak idealimdeki meslekti diyenlerin iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri puanım uygun olduğu için diyenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. İdealimdeki meslekti diyenlerin güven duyguları da diğer nedenlerle seçenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Toplam psikolojik sermaye düzeyinde ise idealimdeki meslekti diyenlerin psikolojik sermaye düzeyleri puanım uygun olduğu için yazdım diyenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.

Mezuniyet Türü ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi**Tablo 12.** Mezuniyet Türü ile Alt Boyutlar ve Ölçekler Arası İlişki

| | Mezuniyet Türü | N | \bar{x} | Ss | F | p | Gruplar Arası Fark |
|----------------------------|----------------|-----|-----------|-------|-------|------|--------------------|
| Özyeterlilik* | 1-Eğitim | 341 | 17,24 | 2,42 | 4,192 | ,016 | 1-3 2-3 |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 17,06 | 2,46 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 18,88 | 1,32 | | | |
| İyimserlik | 1-Eğitim | 341 | 20,21 | 4,18 | 2,551 | ,079 | --- |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 19,93 | 3,84 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 22,38 | 2,11 | | | |
| Güven | 1-Eğitim | 341 | 17,68 | 2,35 | 2,321 | ,099 | --- |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 17,03 | 3,10 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 18,55 | 1,29 | | | |
| Dışa Dönüklük* | 1-Eğitim | 341 | 20,94 | 3,26 | 7,303 | ,001 | 1-3 2-3 |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 19,50 | 4,38 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 23,27 | 2,05 | | | |
| Psikolojik Dayanıklılık* | 1-Eğitim | 341 | 20,82 | 3,41 | 3,624 | ,028 | 2-3 |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 19,36 | 4,86 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 22,05 | 2,79 | | | |
| Umut | 1-Eğitim | 341 | 12,64 | 2,11 | 2,971 | ,052 | 2-3 |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 11,86 | 3,00 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 13,38 | 1,28 | | | |
| Toplam Psikolojik Sermaye* | 1-Eğitim | 341 | 109,55 | 14,92 | 4,802 | ,009 | 1-3 2-3 |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 104,76 | 18,12 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 118,55 | 7,60 | | | |
| Örgütsel Sinizm | 1-Eğitim | 341 | 24,80 | 6,79 | 2,506 | ,083 | --- |
| | 2-Fen-Edebiyat | 30 | 26,63 | 5,72 | | | |
| | 3-Diğer | 18 | 22,16 | 6,53 | | | |

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türü ile örgütsel sinizm düzeyleri ve psikolojik sermayenin iyimserlik ve güven alt boyutları arasında bir ilişki yoktur. Ancak; diğer fakültelerden mezun olanların özyeterlilik ve dışadönüklük düzeyleri eğitim ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca diğer fakültelerden mezun olanların psikolojik dayanıklılık düzeyleri fen edebiyat fakültesinden mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksektir. Psikolojik sermayenin umut alt boyutunu incelediğimizde ise ($p < 0,05$) anlamlılık sağlanmamış ve ($p = 0,052$) değeri bulunmuştur. Sınırdaki bulunan bu değer ile değişkenler arası ilişki incelendiğinde diğer fakültelerden mezun olanların umut düzeylerinin fen edebiyat fakültesinden mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu ($p = 0,049$) görülmüştür. Bunların sonucunda diğer fakültelerden mezun olanların psikolojik sermaye düzeylerinin eğitim ve fen edebiyat fakültesinden mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçekler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 13. Örgütsel sinizm ile Psikolojik Sermaye Arası İlişki

| Korelasyon | | özmete | iyimserli | dışadön | Pskdaya | TopPsk | sinizm | | |
|---------------------|-----------------|--------|-----------|---------|---------|----------|--------|---------|---------|
| | | rillik | k | güven | üklük | niklilik | umut | Sermaye | |
| ozyeterlilik | Pearson | 1 | ,593** | ,587** | ,565** | ,629** | ,619** | ,777** | -,079 |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,118 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| iyimserlik | Pearson | ,593** | 1 | ,556** | ,567** | ,595** | ,520** | ,796** | -,221** |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| guven | Pearson | ,587** | ,556** | 1 | ,723** | ,696** | ,636** | ,820** | -,088 |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,084 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| disadonukluk | Pearson | ,565** | ,567** | ,723** | 1 | ,819** | ,725** | ,879** | -,165** |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| Pskdaya niklilik | Pearson | ,629** | ,595** | ,696** | ,819** | 1 | ,803** | ,906** | -,183** |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| umut | Pearson | ,619** | ,520** | ,636** | ,725** | ,803** | 1 | ,835** | -,066 |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,192 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| TopPsk Sermaye | Pearson | ,777** | ,796** | ,820** | ,879** | ,906** | ,835** | 1 | -,176** |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |
| sinizm | Pearson | -,079 | -,221** | -,088 | -,165** | -,183** | -,066 | -,176** | 1 |
| | Correlation | | | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,118 | ,000 | ,084 | ,001 | ,000 | ,192 | ,000 | |
| | N | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 | 389 |

**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2 kuyruklu).

Örgütsel sinizm ile psikolojik sermayenin alt boyutlarından özyeterlilik, güven ve umut arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Psikolojik sermayenin alt boyutlarından iyimserlik, dışa dönüklük ve psikolojik dayanıklılık ile örgütsel sinizm düzeyi arasında ise negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak toplam psikolojik sermaye düzeyi ile örgütsel sinizm düzeyi arasında da negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Psikolojik sermaye düzeyi ile örgütsel sinizm düzeyi arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle araştırmamız diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Akçay, 2018; Avey vd.,2011; Avey vd., 2010; Avey vd., 2008; Avey vd. 2008; Karacaoğlu ve İnce, 2013; Çalışkan ve Erim, 2010; İnce, 2012; Uygungil ve İşcan, 2018; Turgut ve Agun, 2016; Erdoğan, 2018). Bu sonucun diğer sonuçlarla paralellik göstermesi psikolojik sermaye düzeyinin yükseltilmesiyle örgütsel sinizm düzeyinin düşürülebileceğini göstermektedir. Ayrıca ülkemizde yapılan diğer araştırmalar sağlık ve endüstri sektöründe yapılmış olup eğitim alanında örgütsel sinizm ve psikolojik sermaye düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Psikolojik sermaye ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki olması sonucunda örgütlerde başarıyı artırmak için çalışanların psikolojik sermayesinde artış sağlayacak etkinlikler düzenlenmesinin yararlı olacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Psikolojik sermaye düzeyi yükseldikçe örgütsel sinizm düzeyi düşecek ve örgütün gelişimi yönünde yapılan çalışmalara personel katılımı sağlanacak bunun sonucunda zaman içinde değişen ve gelişen rekabet ortamına ayak uydurarak örgüt devamlılığını sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışmada görülmüştür ki Millî Eğitim Bakanlığı personeline soruşturma geçirenlerde örgütsel sinizm düzeyi yüksektir. Bu nedenle örgüt için olumsuz bir durum olan örgütsel sinizmden çalışanı kurtarmak için kurum soruşturma açılan personele psikolojik destek sağlayabilmelidir. MEB soruşturma açılan personele verilecek psikolojik destek ile örgütsel sinizm seviyesindeki yüksekliği önleyebilecektir. Aynı zamanda verilecek psikolojik destek ile psikolojik sermaye düzeyinde sağlanacak artış çalışan performansını ve örgüt başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Yapılan araştırmada görülmüştür ki psikolojik sermaye ile ödüllendirilme arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Bu nedenle soruşturma açılan personel dışında tüm bakanlık personeline dönem dönem psikolojik destek sağlayarak psikolojik sermaye düzeylerinde bir artış sağlanması öğretmenlerin ödül almaları konusunda pozitif yönlü bir katkı sağlayacaktır. Ödüllendirilen personel sayısında artış sağlanması örgüt başarısındaki artışın bir göstergesi olarak görüleceğinden önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

İkili öğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olması önemli bir noktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ikili öğretimin kaldırılması ülke genelinde normal öğretime geçilmesi hedeflenen günümüzde bu sonuç düşünülenin aksi bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Olumsuz bir durum olarak ifade edilen ikili öğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin yüksek olması önemli bir göstergedir. Daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında Anık (2018) okulun çalışma şekli ile psikolojik sermaye düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Yapılan bu araştırma ile Anık'ın (2018) araştırması birbirine ters sonuçlar vermiştir bu nedenle daha kesin sonuçlar için daha çok örneklem üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

Mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre yapılan incelemede görülmüştür ki yaşlandıkça ve tecrübe kazandıkça örgütsel sinizm düzeyi düşmekte psikolojik sermaye düzeyi artmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalardan Erdoğan (2018) yaş aralığı ile psikolojik sermaye düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anık (2018) psikolojik sermaye ile yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişki bulamamış sadece özyeterlilik alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulmuştur. Tösten (2015) iyimserlik alt boyutu dışında psikolojik sermayenin diğer alt boyutları ve toplam psikolojik sermaye ile yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çakar (2017), Doğaç (2017) ve İpek (2018) yaptıkları araştırmalarda örgütsel sinizm düzeyi ile yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu araştırmayla paralellik gösteren bu araştırmalara karşın Mahmood (2017), Erol (2018) ve Kalağan ve Güzeller (2012) yaptıkları araştırmalarda örgütsel sinizm düzeyi ile yaş aralığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmışlardır. Önceki araştırmalarda Anık (2018), Erdoğan (2018) ve Erbaş (2018) yaptıkları araştırmalarda psikolojik sermaye düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmışlardır. Ancak bu araştırmada elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Tösten (2015) araştırmasında psikolojik sermaye düzeyi ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki saptamış bu da bu araştırma ile paralellik göstermiştir. Erdoğan (2018) örgütsel sinizm ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmış bu da bu araştırma ile farklılık göstermiştir. Mahmood (2017), Çakar (2017), Okumuş (2018) ve Nartgün ve Kartal (2013) araştırmalarında kıdem ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmış Doğaç (2017), Erol (2018), İpek (2018), Helvacı ve Çetin (2012) ve Kalağan ve Güzeller (2012) ise kıdem ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlere yapılan oryantasyon eğitimlerinde psikolojik sermaye düzeyini artırıcı etkinliklere ağırlık verilmesi yerinde olacaktır. Ayrıca meslek hayatı boyunca öğretmenlere daha kıdemli öğretmenlerle tecrübe paylaşımı etkinlikleriyle yol gösterilmesi de sinizm ve psikolojik sermaye düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırma göstermiştir ki unvan ile psikolojik sermaye arasında bir ilişki vardır. Erdoğan'ın (2018) yaptığı araştırmada psikolojik sermaye düzeyi ile unvan arasında

anlamli bir ilişkidenden bahsederken örgütsel sinizm düzeyi ile anlamli bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Ancak, Erol (2018) ve Mumcu (2018) yaptıkları araştırmalarda örgütsel sinizm düzeyi ile unvan arasında anlamli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Burada müdür yardımcılarının psikolojik sermaye düzeylerinin öğretmen ve müdürlere göre düşük seviyede olması dikkat çekicidir. Bürokratik işlemlerde, veli-öğretmen-öğrenci işlemlerinde okul müdürüyle arada bir köprü vazifesi gören müdür yardımcılarının psikolojik sermaye düzeylerini artırıcı destek sağlanması yerinde olacaktır. Psikolojik dayanıklılık, umut ve güven gibi üç temel alanda sermaye düzeylerinin öğretmenlerden ve müdürlerden düşük olması oldukça önemli bir noktadır. Müdür yardımcılarını burada okulun tüm yükünün kendi üzerlerindeymiş hissiyatıyla olumsuz bir ruh haline sürüklenmekte bu da örgütü olumsuz etkilemektedir. Müdür yardımcılarının olumsuz ruh hali ile aradaki köprünün zarar görmesiyle tüm kurum işleyişinin olumsuz etkilenebileceği düşünülebilir.

Bir milyona yakın personeli ile ülkenin en büyük kurumlarından birisi olan MEB ile ilgili sürekli konuşulan bir konu da öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışma şartlarıdır. Yapılan bu araştırma Mersin ili örneğinde yapıldığı için sadece köy-ilçe il karşılaştırması yapılmış ve köyde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle köyde görev yapan öğretmenlere yönelik bir araştırma ile eksikliğini hissettikleri noktalar belirlenmeli ve bunun ışığında köyde görev yapan öğretmenlere verilecek destekler ile psikolojik sermaye düzeylerinde bir artış sağlanmalıdır. Ayrıca araştırma ülke genelinde yapılarak iller arası farklılaşma olup olmadığı araştırılmalı ve eğer varsa ne tür desteklerle psikolojik sermaye düzeyinin yükseltilebileceği bulunmalıdır.

Yapılan araştırmada görülmüştür ki okul türleri öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini etkilemektedir. Anık (2018) ve Tösten (2015) psikolojik sermaye düzeyi ile okul türü arasında anlamli bir ilişki olmadığını sonucunu bulmuşlar Erbaş (2018) ise psikolojik sermaye düzeyi toplam puanı, güven ve dayanıklılık alt boyutları ile okul türü arasında anlamli bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Örgütsel sinizm düzeyinde ise Kalağan ve Güzeller (2012) okul türü ile sinizm arasında anlamli bir ilişkidenden bahsederken Mahmood (2017) anlamli bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Öğrencileri hedef kitle olarak kabul edersek hedef kitlenin yaşça büyümesi öğretmenin psikolojik sermaye düzeyini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi önemlidir. Özellikle ergenlik dönemi öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin desteklenerek psikolojik sermaye düzeylerinin yükseltilmesi öğrencileri de olumlu yönde etkileyecektir. Günümüzde öğretmene karşı şiddetin arttığı hatta ölümlere varan olayların yaşandığı ülkemizde öğrencilerinden çekinen, korkan, kendini güvende hissetmeyen yani psikolojik sermaye düzeyi düşük olan bir öğretmenin öğrencilerine de yeteri kadar yararlı olamayacağı açıktır. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öncelikle şiddete karşı korunmaları ardından psikolojik destek sağlanarak psikolojik sermaye düzeylerinin artırılması bakanlığın öncelikle-

rinden olmalıdır. Bu noktada Rabia Sevilay Durukan'dan Ayhan Kökmen'e, Ceren Damar Şenel'den Necmettin Kuyucu'ya öğrencisi tarafından şehit edilen öğretmenlerimize olan borcumuz ancak bu tip olayların tekrarının önlenmesiyle ödenebilecektir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmek için kurulan eğitim fakültelerinin dışında fen edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun olanlar da formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilmektedirler. Asıl işi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin yeterliliği ve eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarının öğretmen olabilmesi kamuoyunda sıklıkla tartışılmaktadır. Ancak bu araştırmada karşılaşılan psikolojik sermaye düzeyi ile öğretmenin mezun olduğu fakülte türü arasındaki ilişki sonucu oldukça dikkat çekicidir. Buna göre diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri eğitim ve fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Tösten (2015) yaptığı araştırmada psikolojik sermaye düzeyi ile mezun olunan fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma da söz konusu araştırma ile paralellik göstermiştir. Eğitim ve fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olanlara göre neden düşük olduğu araştırmaya değer bir konudur. Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme amacı taşıyan bir kurum iken buradan mezun olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin düşük olması olumsuz bir durum olarak görülebilir.

Hangi fakülteden mezun olup öğretmen olduğundan başka bir diğer önemli nokta ise öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenidir. Bu araştırmada elde edilen sonuçta göre idealindeki meslek öğretmenlik olanların puanı uygun olduğu için ya da diğer nedenlere bağlı olarak bu mesleği seçenlere göre örgütsel sinizm düzeyleri düşük psikolojik sermaye düzeyleri yüksektir. Kalağan ve Güzeller (2012) yaptıkları araştırmada mesleği seçim nedeni ile örgütsel sinizm düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma da söz konusu araştırmayla paralellik göstermektedir. Örgütte olumlu bir hava isteniyorsa çalışanın mecbur kaldığı için değil istediği için o örgütte bulunmasının önemli olduğu görülmektedir. Sınav sistemlerinin, müfredatların, KPSS ve atamaların sıklıkla konuşulduğu günümüzde mecbur kaldığı için öğretmen olanların örgütsel sinizm düzeylerinin yüksek psikolojik sermaye düzeylerinin düşük olması önemli bir mesaj vermektedir. Bu olumsuz durumu olumluya çevirmek öğretmenleri olumlu yönde etkileyeceği gibi hedef kitlesi öğrenci ve velileri de olumlu yönde etkileyecektir. İsteyerek yapılan mesleklerde kazanılan başarı arttıkça sadece kişiler değil toplum ve ülke kazanacaktır. Bu yüzden kişilerin istediği mesleğe yönelmesi sadece Millî Eğitim Bakanlığının değil devletin bir bütün olarak eğilmesi gereken bir konu olup bu noktada bir devlet politikası oluşturulması gereklidir.

Öneriler

Daha çok örneklemlerle araştırmalarla daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Çalışanlara psikolojik destek verilerek sinizm düzeyleri düşürülebilir.

Soruşturma açılan personele eşzamanlı olarak psikolojik destek süreci başlatılabilir.

İkili öğretimin öğretmenler açısından olumlu bileşenleri tespit edilerek normal öğretime eklenebilir.

Mesleğin başında verilecek destekle sinizm seviyesi düşürülebilir.

Kıdemli öğretmenlerle yapılacak bilgi ve tecrübe paylaşımı psikolojik sermaye ve sinizm düzeyini olumlu yönde etkileyebilecektir.

Müdür-Müdür Yardımcısı görev ve sorumlulukları daha kesin çizgilerle ayrılabilir ve müdür yardımcılara yönelik psikolojik destekler düşünülebilir.

Öğretmenin can güvenliğinin sağlanması için önlemler alınmalıdır.

Öğretmenin itibarını koruyucu düzenlemeler yapılmalıdır.

Sevilerle yapılan mesleklerde sinizm ve psikolojik sermaye düzeyi düşük olduğundan kişilerin istedikleri mesleğe yönelmesi için çalışmalar yapmak bir devlet politikası olmalıdır.

Kaynakça

- ANDERSSON, L. (1996). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Human Relations*, 1395-1418.
- ANIK, S. (2018). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- AVEY, J. B., Wernsing, T. S., ve Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal Of Applied Behavioral Science*: 44(1), 48-70.
- AVEY, J. B., Luthans, F., Youssef, C. M. (2008). The additive value of positive states in predicting work attitudes and behaviors,
- HANDBOOK. Lincoln, University of Nebraska, Leadership Institute Faculty Publications. 1- 45.
- AVEY, J.B., Luthans, F., & Youssef, C.M. (2010). The additive value of psychological capital in predicting workplace attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430-452.
- AVEY J.B., Reichard, R., Luthans, F., & Mhatre, K.H. (2011). Meta-Analysis of the Impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.

- ÇAKAR, H. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Üzerinde Örgütsel Sinizmin Etkisi: Burdur İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur
- ÇALIŞKAN, S. C., Erim, A. (2010). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri (POD) ile yeni araştırma modelleri kurma arayışları: POD'nin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerindeki etkileri. *18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. Adana:18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 658-670.
- DEAN, J., Brandes, P., ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 342-352.
- DOĞAÇ, A. (2017). *Örgütsel Sinizm İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Van İli Konaklama İşletmeleri Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- ERBAŞ, H. (2018). *Öğretmenleri Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ERDOĞAN, P. (2018). *Pozitif Psikolojik Sermayenin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Örgütsel Sinizm Ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- EROL, F. (2018). *Yenilikçi Örgüt Kültürünün Sinizm Algısına Etkisi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- GÜZELLER, C., ve Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. *16. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı* Antalya: İstanbul Kültür Üniversitesi, 87-94
- HELVACI, M. (2017). Örgütsel sinizm. (Editör: H. Memduhoğlu, ve K. Yılmaz). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi, 519-540.
- HELVACI, M., ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (uşak ili örneği). *Turkish Studies*, 1475-1497.
- İNCE, F. (2012). *Pozitif Örgütsel Davranışın Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkileri: Kayseri İlindeki İmalat Sanayi İşletmelerinde Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- İPEK, Z. H. (2018). *Lise Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- KARACAOĞLU, K. ve İnce, F. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayii işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18, 181- 202.
- MAHMOOD, S.M.R. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizm İle Psikolojik Sermaye Arası İlişki

- MUMCU, A. (2018). *Örgüt İkliminin Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkisinde İzlenim Yönetimi Taktikleri Ve Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü*, Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- OKUMUŞ, A. (2018). *Duygusal Zeka Ve Kurum Kültürü Algısının Örgütsel Sinizmle İlişkisi: RAM Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- STANLEY, D.J. (1998). *Employee Cynicism About Organizational Change: Development And Validation Of A Measure*. Unpublished Master Dissertation, The University of Western Ontario, Ontario
- TABACHNICK B.G., Fidell L.S. *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.), Pearson, Boston (2013)
- TÖSTEN, R. (2015). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- TURGUT, T., ve Agun, H. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide psikolojik sermaye ve çalışan sesliliğinin ara değişken rolü. *Journal of Behavior at Work*, 15-26 (1).
- UYGUNGİL, S., ve İşcan, Ö. (2018). Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 435-453 (319).
- VANCE, R. J., Brooks, S. M. ve Tesluk, P. E. (1997). *Organizational Cynicism, Cynical Cultures And Organizational Change*, Unpublished Manuscript, Center for Applied Behavioral Sciences, Pennsylvania State University.

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zehra DURGUNLU¹, M. Hanifi ERÇOŞKUN²

* Bu çalışma, ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından özetlenerek hazırlanmıştır.

1 Sınıf öğretmeni, Yakutiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Erzurum, d-serkan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7062-8165.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Erzurum, ercoskun@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9932-3659.

Geliş Tarihi: 17.05.2019 Kabul Tarihi: 18.05.2020

Öz: Bu çalışmada, ilkokul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evreni 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de bir ildeki (Erzurum) ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri, “Okul Müdürünün İstenmeyen Davranışları Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara göre, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının; 1. alt boyutta (iletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar) ve 2. alt boyutta (yönetim şeklinden ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar) 1-10 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin lehine ve öğrenci mevcudu 0-500 öğrencisi olan okulların lehine farklılaştığı görülmüştür. Okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, 1. alt boyutta sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullar lehine farklılaştığı, 2. alt boyutta farklılaşmadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının, her iki alt boyutta, sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ve okul müdürünün mesleki kıdemi değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul müdürünün mesleki kıdeminin ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetinin, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarını etkilemediği; okuldaki öğrenci mevcudu ve sınıf öğretmenlerinin kıdeminin okul müdürünün istenmeyen davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları okul müdürleriyle paylaşarak istenmeyen davranışları etkileyen değişkenler konusunda okul müdürlerine bilgilendirme yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, sınıf öğretmeni, istenmeyen davranış.

AN INVESTIGATION OF THE CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ABOUT THE UNDESIRABLE BEHAVIOURS OF THE PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS

Abstract:

In this research, it was aimed to analyze the opinions' of primary school teachers about undesired behaviors of school principals in terms of some variables. The population of the research consists of primary school teachers working at primary schools in a province (Erzurum) of Turkey in the 2016-2017 academic year. In the research, the opinions of the primary school teachers was obtained by using the "Scale of School Principals Undesired Behaviors". According to findings, it was seen that the undesired behaviors of school principals differ in favor of the primary school teachers with 1-10 years seniority and in favor of the schools with 0-500 students in the school in the first sub-dimension (undesired behaviors caused by communication and human relations) and in the second sub-dimension (undesired behaviors caused by management and authority, responsibility). It was seen that according to the socioeconomic level of the school environment of the school principals' undesirable behaviors differed in favor of the schools with the lower socioeconomic levels in the first sub-dimension and did not differ in the second sub-dimension. It was also seen that the school principals' undesired behaviors did not differ according to the gender of the primary school teachers and the seniority of the school principal in both sub-dimensions. It was concluded that though the school principal's seniority and the sex of the primary school teachers did not affect the undesirable behaviors of the school principals, the number of students in the school and the seniority of the primary school teachers affect the undesirable behaviors of the school principals. By sharing the research findings with school principals, school principals can be informed about the variables that affect undesirable behavior.

Keywords: School principal, primary school teacher, undesired behavior.

Giriş

Okul müdürü, okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başındaki kişi olarak, okulu yönetirken birçok rolü üstlenmektedir. Bu rolleri gerçekleştirirken okuldaki öğretmenlerle iletişim ve etkileşim içerisinde. Okulda başarının elde edilmesi, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişimle yakından ilgilidir. Okulda lider durumunda olan okul müdürünün öğretmenlerle kurduğu sağlıklı ilişkiler öğretmenlerin

moral ve motivasyonunu artırır, öğretmenin yaptığı işi severek yapmasına ve yaptığı işten zevk almasına neden olur. Olumsuz çalışma ortamı çalışanların motivasyonunu düşürür; bunun sonucunda eğitim etkinliklerinde aksaklıklar meydana gelir. Davis (1988) ve Peterson (2002)'ın araştırmaları bu durumu açıklar niteliktedir. Okul çalışanları arasında ilişkilerin bozuk olması çatışmaları doğurmaktadır. Okulda en çok okul müdürü ve öğretmenler iletişim ve etkileşim halindedir. Okul müdüründen kaynaklanan istenmeyen davranışlar, ilişkileri olumsuz etkilediğinden bu durum iş verimini düşürebilir. Şişman (2008), okul yönetiminde ilişkilerin amacının, çalışanların performansını arttırmaya yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. Birbirinden hoşnut olan yönetici ve öğretmenlerin çalıştığı bir okulda, elbette işini seven ve huzurla görevini yerine getiren çalışanlar olacak ve bunun sonucunda öğretmenlerin performansları artacaktır. Şaş (2008, 41), bir okulda yönetici ile öğretmen arasındaki iletişimin başarısız olması halinde, okulun başarılı olması ve eğitim amaçlarını gerçekleştirmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Eğer bir okulda, sağlıklı bir bilgi akışı yoksa okuldaki işler yürümez, çalışanlar arasında eşgüdüm sağlanamaz, bütün işler karışır ve okulun düzeni bozulur. Öğretmen yeterli ve etkili iletişim olmadan neyi, nasıl, nerede ve ne zaman yapacağını bilemeyebilir ve bunun sonucunda okuldaki etkinlikler ve başarı azalabilir.

Okul müdürünün, okulda gerçekleştirdiği rollerden okulda bulunan tüm unsurlar etkilenmektedir, çünkü okuldaki tüm unsurlar birbirine bağlı ve iç içe geçmiştir. Bu nedenle okul müdürü, okulun belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini oldukça etkilemektedir. Görevini en iyi şekilde yerine getiren okul müdürü, şüphesiz okul başarısının artmasına katkıda bulunacaktır. Lider konumunda olan okul müdürü, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara karşı öğretmenlerle birlikte hareket ederek öğretmene destek ve yardımcı olmalıdır (Bilge, 2015, 4). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeye ulaşması adına, okul müdürü ve öğretmenler birlikte hareket ederek öğrenci başarısını ileri düzeye taşıyabilirler. Yukarıda değinildiği gibi okulun belirlenen hedeflere ulaşmasında okul müdürü önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başındaki kişi olarak okul müdürü, elbette iyi bir yönetici olmalıdır. Yönetim işlerini gerçekleştirirken okul müdürüne birçok görev ve sorumluluk düşmektedir. Öğrenci gelişimini takip etme, çevreyle olumlu ilişkiler geliştirme, çevresindekileri etkili bir şekilde yönetme bunlardan birkaçıdır. Okul müdürünün gayret ve çabası öğretmenleri etkileyebilmekte ve bunun sonucunda öğretmenler de başarılı bir okul için daha üstün bir çaba gösterebilmektedir. Bu nedenle okul müdürünün okul başarısında önemli bir yerde olduğu söylenebilir (Erdem, Gürbüz ve Yıldırım, 2013).

Eğitim ortamının yöneticisi durumunda olan okul müdürlerinin davranışlarının eğitim kalitesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Okul başarısında, okul müdürünün de payı vardır denilebilir. Bu kadar büyük öneme sahip olan okul müdürünün davranışları, sık sık iletişim ve etkileşim halinde olduğu öğretmenleri etkileyebilir. Tıpkı dalganın suyun yüzeyine yayılması gibi okul müdüründen olumlu

veya olumsuz etkilenen öğretmenler, bunu ders ve etkinliklere yansıtacak ve öğrenciler de bu ilişkiden etkilenebileceklerdir. Dolayısıyla verimli ve etkili eğitim ortamı oluşturma konusunda, okul müdürünün etkisinin fazla olduğu söylenebilir (Baştepe, 2009). Okul müdürünün, öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu iyi ilişkiler öğretmen ve öğrencinin performansını artırmaktadır (Aydoğan ve Helvacı, 2011, 46). Bu nedenle okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının incelenmesi eğitim ortamlarının kalitesinin yükseltilmesi açısından son derece önemlidir.

Okulun işleyişi açısından önemli bir yere sahip olan okul müdürünün istenmeyen davranışları, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Okul müdürünün istenmeyen davranışları, çalışanların okul müdüründe görmek istemediği, hoş gitmeyen davranışlar olarak ifade edilebilir. Okul müdüründe gözlemlenen istenmeyen davranışlar, okul müdürü ile çalışanlar arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Okul müdürünün istenmeyen davranışları; ayrımcılık, adaletsizlik, aşırı baskı, sürekli eleştiren bir tutum gibi davranışlar olarak sıralanabilir. Bunların yanı sıra okul müdürünün aşırı otoriter tutumu, aşırı disiplinli veya disiplinsiz tutumu, mevzuata aşırı bağlı olması veya dürüst olmayan davranışları, öğretmenleri rahatsız edebileceğinden istenmeyen davranışlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin okul müdüründe gözlemledikleri istenmeyen davranışlar arttıkça okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ilişkiler zarar görebilir. Sağlıksız ilişkilerin olduğu bir çalışma ortamında, başarı beklenemeyeceğinden, okul müdürünün istenmeyen davranışlardan kaçınması son derece önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürünün istenmeyen davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre;

- 1) İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışları nelerdir?
- 2) İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışları sınıf öğretmenin cinsiyetine ve kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışları okul müdürünün mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve okuldaki öğrenci mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada okul müdürlerinin istenmeyen davranışları, öğretmen görüşlerine göre incelenmeye çalışıldığından, araştırmanın genel amacına ve alt problemlerine uygun olduğu düşünülerek nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016-2017 öğretim yılında Erzurum il Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Palandöken ve Yakutiye ilçeleri ilkokullarında çalışan, Yakutiye ilçesinde 480 sınıf öğretmeni, Palandöken ilçesinde 340 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 820 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma örnekleme ise araştırma evreninden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen Palandöken ilçesinden 11 ilkokul, Yakutiye ilçesinden 12 ilkokul olmak üzere toplam 23 ilkokulda görev yapan 259 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla aşağıdaki formül kullanılmıştır (İstatistiksel, 2013): Hedef kitledeki birey sayısı biliniyorsa $n = N \cdot t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$ formülü kullanılır. Formüllerde;

N: Hedef kitledeki birey sayısı 820

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (0,5)

q: İncelenen olayın görülmeysi sıklığı (1-p=0,5)

t: Güven düzeyinin değeri (1,96)

d: Olayın gerçekleşme olasılığına göre kabul edilen örnekleme hatası (0,05)

$n = 820 \cdot 9.1,96.1,96.0,5.0,5 / 0,05.0,05.819 + 1,96.1,96.0,5.0,5 = 261$

Veri Toplama Araçları

Kategorik veriler, uzman görüşü alınarak hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada diğer veri kaynağı olarak, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Okul Müdürünün İstenmeyen Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin istenmeyen davranışları öğretmen görüşleri açısından incelenmiş olup sınıf öğretmenlerinin kendi okul müdürlerinde görmüş oldukları istenmeyen davranışları içermektedir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan “Okul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışları Ölçeği” sınıf öğretmenlerinden çalıştıkları okullarda okul müdürlerinde gözlemledikleri ve okul müdürlerinin kendilerini rahatsız eden davranışlarıdır. Bu amaçla önce sınıf öğretmenlerinden oluşan bir gruba okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının neler olduğu sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur.

Uygulama süreci

Belirlenen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine, “Okul Müdürünün İstenmeyen Davranışları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, yapılan uygulamalarda kendisini tanıtmış, araştırmanın amacını ifade etmiştir. Ölçeğin cevaplanması konusunda araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçeğin uygulaması, her sınıf öğretmeni için ortalama 15 dakika

sürmüştür. Uygulama sonrası katılımcıların verdiği yanıtlar kontrol edilerek ölçme araçlarının standartları dışında yanıtlanan veya boş bırakılan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler, bilgisayarda paket program yardımıyla (SPSS kullanılarak) yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, veriler normal dağıldığı ve homojen olduğu için parametrik analizler olan bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Alt kategorilerde karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olmaması durumunda Scheffe testi, gruplardaki örneklem sayılarının eşit olması durumunda ise Tukey testi kullanıldığından (Kayri, 2009) alt gruplardaki kişi sayıları az ve birbirine yakın olduğundan analiz yapılırken Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, okul müdürünün istenmeyen davranışlarıdır. Bağımsız değişkenleri sınıf öğretmenin kıdemi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul müdürünün mesleki kıdemi, sınıf öğretmenin cinsiyeti, okulun öğrenci mevcududur. Öğretmenin okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için 5'li likert tipi sayısal derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. 39 maddeden oluşan ölçekte yer alan seçenekler: Kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir. Ölçek 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut "İletişim ve İnsan İlişkilerinden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar (14 madde)", İkinci alt boyut "Yönetim Şeklinde ve Yetki, Sorumluluktan Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar (25 madde)" şeklindedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik; içerik, uygulama (deneysel) ve yapı geçerliği olmak üzere üç türdür. İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçebilme durumunun belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmasıdır (Karasar, 1984, 159). Araştırmada kullanılan ölçeğin, test maddeleri oluşturulurken geçerlik sağlamak amacıyla, içerik geçerliği uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin her biri belirlenirken uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

Kullanılan maddelerin güvenirliliği, Cronbach's Alpha ile hesaplanmış, testin tamamının güvenirliliği .97 olarak bulunmuştur. "İletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar" alt boyutunun güvenirliliği .94'tür. "Yönetim şekline ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar" alt boyutunun güvenirliliği .96'dır. Her bir alt boyut arasındaki ilişkinin güvenirliliği .88'dir. İstatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyini belirlemede, sosyal bilimlerde araştırmalarında geçerli olan .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının neler olduğunun yanı sıra, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının, sınıf öğretmeninin kıdemi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul müdürünün mesleki kıdemi, sınıf öğretmenin cinsiyeti, okulun öğrenci mevcudu değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular, alt problemlere göre düzenlenerek verilmiştir. Tablo 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'da belirtilen 1. alt boyut: "İletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar" alt boyutunu, 2. alt boyut: "Yönetim şeklinden ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar" alt boyutunu ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ölçme aracından elde edilen ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının yüzde ve frekans bilgileri **Tablo 1'de** verilmiştir.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarının Yüzde ve Frekans Bilgileri

| İletişim ve İnsan İlişkilerinden Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar Alt Boyutu | | | | | | |
|--|---|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| Maddeler | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Fikrim Yok | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
| Konuşmaları öğretmenleri sıkacak kadar uzundur. | f | 13 | 38 | 17 | 111 | 80 |
| | % | 5,0 | 38,0 | 17,0 | 42,9 | 30,9 |
| Verdiği sözleri tutmaz. | f | 6 | 19 | 33 | 100 | 101 |
| | % | 2,3 | 7,3 | 12,7 | 38,6 | 39 |
| Öğretmenlere önemli ve değerli olduklarını hissettirmez. | f | 13 | 31 | 29 | 91 | 95 |
| | % | 5,0 | 12 | 11,2 | 35,1 | 36,7 |
| İletişim becerileri yetersiz bir kişidir. | f | 7 | 30 | 25 | 95 | 102 |
| | % | 2,7 | 11,6 | 9,7 | 36,7 | 39,4 |
| Bölgedeki diğer okullarla olumlu ilişkiler geliştiremez. | f | 5 | 14 | 56 | 86 | 98 |
| | % | 1,9 | 5,4 | 21,6 | 33,2 | 37,8 |
| Çalışanlarla aşırı derecede resmi ilişkiler kurar. | f | 7 | 19 | 28 | 125 | 80 |
| | % | 2,7 | 7,3 | 10,8 | 48,3 | 30,9 |
| Öğretmenlerle ciddiyetsiz konuşmalar yapar. | f | 4 | 8 | 22 | 108 | 117 |
| | % | 1,5 | 3,1 | 8,5 | 41,7 | 45,2 |
| Öğretmenlerin dedikodusunu yapar. | f | 5 | 12 | 39 | 84 | 119 |
| | % | 1,9 | 4,6 | 15,1 | 32,5 | 45,9 |
| Kendisine yönelik olumsuz eleştirileri duymazdan gelir. | f | 5 | 16 | 51 | 96 | 9 |
| | % | 1,9 | 6,2 | 19,7 | 37,1 | 35,1 |

İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin...

| | | | | | | |
|---|---|-----|------|------|------|------|
| Konuşmaları motive edici değildir. | f | 4 | 28 | 38 | 95 | 94 |
| | % | 1.5 | 10.8 | 14.7 | 36.7 | 36.3 |
| Bir kişinin hatasını bütün gruba yükler. | f | 6 | 21 | 29 | 98 | 105 |
| | % | 2.3 | 8.1 | 11.2 | 37.8 | 40.5 |
| Uyarı veya eleştirilerini, kırıcı ve rencide edici bir şekilde yapar. | f | 6 | 13 | 27 | 101 | 112 |
| | % | 2,3 | 5.0 | 10.4 | 39.0 | 43.2 |
| Haksız bir durum karşısında öğretmenlerin arkasında durmaz. | f | 8 | 17 | 41 | 88 | 105 |
| | % | 3.1 | 6.6 | 15.8 | 34.0 | 40.5 |
| Öğretmenlere görevlerini yapmaları konusunda baskı uygular. | f | 6 | 25 | 25 | 105 | 98 |
| | % | 2.3 | 9.7 | 9.7 | 40.5 | 37.8 |

Tablo1. (devamı)

Yönetim Şeklinden ve Yetki, Sorumluluktan Kaynaklanan İstenmeyen Davranışlar Alt Boyutu

| Maddeler | | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Fikrim Yok | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|---|---|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| Sorunlara karşı geçici çözümler üretir. | f | 15 | 62 | 35 | 81 | 66 |
| | % | 5.8 | 23.9 | 13.5 | 31.3 | 25.5 |
| Okul başarısını arttıracak faaliyetlere yeterli desteği vermez. | f | 8 | 22 | 28 | 107 | 94 |
| | % | 3.1 | 8.5 | 10.8 | 41.3 | 36.3 |
| Etkili öğrenme-öğretme ortamı hazırlanmasına katkıda bulunmaz. | f | 3 | 20 | 23 | 116 | 97 |
| | % | 1.2 | 7.7 | 8.9 | 44.8 | 37.5 |
| Öğretmenleri gereksiz işlerle sıkar. | f | 9 | 21 | 27 | 110 | 91 |
| | % | 3.5 | 8.1 | 10.4 | 42.5 | 35.1 |
| Okul üzerindeki çevresel baskılara boyun eğer. | f | 8 | 27 | 44 | 93 | 87 |
| | % | 3.1 | 10.4 | 17.0 | 35.9 | 33.6 |
| Okuldaki sorun ve çatışmalara karşı duyarsızdır. | f | 3 | 12 | 33 | 106 | 102 |
| | % | 2.3 | 4.6 | 12.7 | 40.9 | 39.4 |
| Kaynakları etkili ve verimli kullanamaz. | f | 2 | 15 | 41 | 105 | 95 |
| | % | 0.8 | 5.8 | 15.8 | 40.6 | 37.1 |
| Belirli kişilere daha çok sorumluluk ve iş yükler. | f | 12 | 30 | 48 | 95 | 74 |
| | % | 4.6 | 11.6 | 18.5 | 36.7 | 28.6 |

| | | | | | | |
|--|---|-----|------|------|------|------|
| Çalışanlara görev tanımları dışında iş ve sorumluluk yükler. | f | 5 | 12 | 42 | 105 | 95 |
| | % | 1.9 | 4.6 | 16.2 | 40.6 | 36.7 |
| Öğretmenlerle olan kişisel kırgınlıklarını okul yönetimine yansıtır. | f | 6 | 8 | 51 | 101 | 93 |
| | % | 2.3 | 3.1 | 19.7 | 39.0 | 35.9 |
| Hızlı ve doğru karar alma konusunda yetersizdir. | f | 3 | 26 | 41 | 96 | 93 |
| | % | 1.2 | 10.0 | 15.8 | 37.1 | 35.9 |
| Sert ve katı bir yönetim benimser. | f | 1 | 20 | 27 | 95 | 116 |
| | % | 0.4 | 7.7 | 10.4 | 36.7 | 44.8 |
| Deneyimsiz olan öğretmenlere daha fazla iş yükler. | f | 7 | 11 | 32 | 108 | 101 |
| | % | 2.7 | 4.2 | 12.4 | 41.7 | 39.0 |
| Yönetimde tek başına karar almakta zorlanır. | f | 6 | 12 | 48 | 100 | 93 |
| | % | 2.3 | 4.6 | 18.5 | 38.6 | 35.9 |
| İkna kabiliyeti ve etkileme gücü yetersiz bir kişidir. | f | 6 | 23 | 36 | 90 | 104 |
| | % | 2.3 | 8.9 | 13.9 | 34.7 | 40.2 |
| Her şeyi en iyi kendisinin bildiği iddiasındadır. | f | 8 | 28 | 40 | 96 | 87 |
| | % | 3.1 | 10.8 | 15.4 | 37.1 | 33.6 |
| İş yerinde kişisel işlerini yapar. | f | 4 | 7 | 45 | 94 | 109 |
| | % | 1.5 | 2.7 | 17.4 | 36.3 | 42.1 |
| Kişisel işlerini çalışanlara yaptırır. | f | 3 | 6 | 37 | 97 | 116 |
| | % | 1.2 | 2.3 | 14.3 | 37.4 | 44.8 |
| İhtiyaç duyulduğunda kendisine ulaşılması zor bir kişidir. | f | 6 | 18 | 22 | 94 | 119 |
| | % | 2.3 | 6.9 | 8.5 | 36.3 | 45.9 |
| Yetkilerini kişisel çıkarları için kullanır. | f | 5 | 6 | 27 | 93 | 128 |
| | % | 1.9 | 2.3 | 10.4 | 35.9 | 49.4 |
| Yasal yetkilerini öğretmenlerin aleyhinde kullanma eğilimindedir. | f | 4 | 5 | 34 | 96 | 120 |
| | % | 1.5 | 1.9 | 13.1 | 37.1 | 46.3 |
| Duyurulması gereken bilgileri geç verir. | f | 7 | 16 | 15 | 108 | 113 |
| | % | 2.7 | 6.2 | 5.8 | 41.7 | 43.6 |
| Sorunlara karşı duyarsızdır. | f | 4 | 14 | 20 | 103 | 118 |
| | % | 1.5 | 5.4 | 7.7 | 39.8 | 45.6 |
| Sorumluluk almaktan kaçındığından, değişim ve gelişmelere karşıdır. | f | 3 | 15 | 19 | 107 | 115 |
| | % | 1.2 | 5.8 | 7.3 | 41.3 | 44.4 |
| Bazı derslerin öğretmenlerini daha üst bir statüde görür. | f | 8 | 19 | 41 | 84 | 107 |
| | % | 3.1 | 7.3 | 15.8 | 32.4 | 41.3 |

Tablo 1'e göre yüzdelere bakıldığında, sınıf öğretmenleri, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışları ile ilgili olarak her iki alt boyutta genel olarak, “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. “Fikrim yok” seçeneği “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerinden sonra en çok işaretlenen seçenek olmuştur. “Kesinlikle katılıyorum” seçeneği en az işaretlenen seçenektir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ölçekte belirtilen davranışları kendi müdürlerinde çoğunlukla gözlemlemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak ölçek maddeleri oluşturulurken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, ilkökul müdürlerinde gözlemledikleri istenmeyen davranışları belirtmeleri istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ölçeği cevaplarırken gerçek fikirlerini ölçeğe yansıtamadıkları aklı gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul müdürlerine ilişkin görüşlerinin “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerinde yığılmasının sebebi, ilkökul müdürlerinin sınıf öğretmenleri ile aynı ortamda sınırlı vakit geçirmeleri ya da gün içerisinde hiç karşılaşmamaları olabilir ve bunun sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul müdürlerini yeterince tanıma fırsatı bulamaması buna sebep olmuş olabilir. Ayrıca “iletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar” alt boyutuna göre “Çalışanlarla aşırı derecede resmi ilişkiler kurar” maddesinde, en çok işaretlenen “katılmıyorum” seçeneği olmuştur. Bu durumun sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları ilkökul müdürleri ile olan ilişkilerinin aşırı resmiyete dayanmadığı ve bu durumun tam aksine, ilkökul müdürü ve sınıf öğretmenleri arasında samimi ve sıcak ilişkilerin geliştiği söylenebilir. “İletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar” alt boyutuna göre “Konuşmaları motive edici değildir” ve “Öğretmenlerle ciddiyetsiz konuşmalar yapar” maddelerinde en az işaretlenen “kesinlikle katılıyorum” seçeneği olmuştur. Bu durumun nedeni olarak, sınıf öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları ilkökul müdürlerinin ciddiyetsiz konuşmalarına şahit olmadıkları yorumu yapılabilir. Ayrıca ilkökul müdürünün sınıf öğretmenini motive edici konuşmalar yaptığı söylenebilir.

Tablo 1'e göre, “yönetim şekli ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar” alt boyutunda “Yetkilerini kişisel çıkarları için kullanır” maddesinde en çok işaretlenen “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği olmuştur. Bu durumun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin, ilkökul müdürlerinin belirtilen istenmeyen davranış sergilemedikleri ya da sınıf öğretmenlerinin ilkökul müdürlerinin yetkilerini kişisel çıkarları adına kullanmadığı veya bu davranışa az rastladıkları söylenebilir. “Yönetim şekli ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar” alt boyutunda, “Sert ve katı bir yönetim benimser” maddesinde en az işaretlenen “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğidir. Bu durumun nedeni, sınıf öğretmenlerinin, ilkökul müdürlerinin okul yönetiminde, sert ve katı bir yönetim anlayışı benimsemediklerini düşündürmektedir. Bu bulgu, okul yönetimi açısından olumlu bir durumdur.

İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve elde edilen bulgular **Tablo 2'de** verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemine Göre Yapılan ANOVA Analizi Sonucu

| | Kıdem | n | \bar{X} | Ss | F | p |
|--------------|-----------|-----|-----------|-------|-------|------|
| 1. Alt Boyut | 1-10 yıl | 87 | 2.19 | 0.880 | 4.630 | .011 |
| | 11-20 yıl | 112 | 1.89 | 0.722 | | 1←2 |
| | 21+ yıl | 50 | 1.85 | 0.665 | | 1←3 |
| 2. Alt Boyut | 1-10 yıl | 87 | 2.21 | 0.886 | 7.076 | .001 |
| | 11-20 yıl | 112 | 1.85 | 0.684 | | 1←2 |
| | 21+ yıl | 50 | 1.80 | 0.657 | | 1←3 |

Tablo 2 incelendiğinde, ilkököl müdürlerinin istenmeyen davranışlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, iki alt boyutta da istatistiki olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{247} = 7.076$, $F_{247} = 4.630$, $p < .05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonucuna göre, her iki alt boyutta 1-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri arasında 1-10 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu durumda 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda geçirdikleri süre zarfında, ilkököl müdürlerinin istenmeyen davranışları ile daha sık karşılaştığı sonucu ortaya çıkabilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça, ilkököl müdürleri hakkında daha fazla bilgi ve tecrübe edindiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Kıdemi daha az olan sınıf öğretmenleri, ilkököl müdürü ile daha az zaman geçirdiklerinden, ilkököl müdürü hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olamadıkları ve ilkököl müdürünü yeterince tanıyamadıklarından, ilkököl müdürü hakkında olumsuz yargıya vardıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlkoköl müdürlerinin istenmeyen davranışlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediği yapılan ANOVA testi ile belirlenmiş ve bulgular **Tablo 3'te** sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Yapılan ANOVA Analizi Sonucu

| | Sosyo-Ekonomik Düzey | n | \bar{X} | Ss | F | p |
|--------------|----------------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| 1. Alt Boyut | Düşük | 45 | 2.30 | 0.938 | 4.611 | .011 |
| | Orta | 182 | 1.91 | 0.742 | | 1←2 |
| | Yüksek | 21 | 1.96 | 0.598 | | 1←3 |
| 2. Alt Boyut | Düşük | 45 | 2.17 | 0.920 | 2.063 | .129 |
| | Orta | 182 | 1.91 | 0.733 | | |
| | Yüksek | 21 | 1.99 | 0.782 | | |

Tablo 3 incelendiğinde, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin “iletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar” alt boyutuna göre istatistiki olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{246} = 4.611$, $p < .05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullar ile sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan okullar arasında sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük, yani imkân ve kaynak bakımından yetersiz olan okullarda, ilkökul müdürünün istenmeyen davranışları daha sık sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu okullarda, imkân ve kaynaklar sınırlı olduğundan okul ihtiyaçları karşılanamayabilir. Bu durum, ilkökul müdürünün iletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlarının, belirtilen bu olumsuz şartlardan etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının “yönetim şekllinden ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar” alt boyutunda okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{246} = 2.063$, $p > .05$). Bu bulgu, ilkökul müdürünün okul yönetimine ilişkin istenmeyen davranışlarının okulun bulunduğu çevreye göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerine göre, okul nerede olursa olsun ilkökul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin istenmeyen davranışlarını etkilememektedir denilebilir.

İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi ile elde edilen bulgular **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarının Okul Müdürlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Yapılan ANOVA Analizi Sonucu

| | Kıdem | n | \bar{x} | Ss | F | p |
|--------------|---------|----|-----------|-------|------|------|
| 1. Alt Boyut | 1-4 yıl | 86 | 2.00 | 0.743 | 408 | .666 |
| | 5-9 yıl | 30 | 1.87 | 0.945 | | |
| | 10+ yıl | 61 | 2.03 | 0.819 | | |
| 2. Alt Boyut | 1-4 yıl | 86 | 1.96 | 0.743 | .129 | .879 |
| | 5-9 yıl | 30 | 1.88 | 0.914 | | |
| | 10+ yıl | 61 | 1.96 | 0.763 | | |

Tablo 4 incelendiğinde, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının, ilkökul müdürünün mesleki kıdemine göre her iki alt boyutta da istatistiki olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{175} = .408$, $F_{175} = .129$, $p > .05$). Bu bulgu mesleki kıdem istenmeyen davranışları etkilemediği, meslekteki kıdemi her ne olursa olsun ilko-

kul müdürlerinin istenmeyen davranışları aynı düzeyde sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, ilkökul müdürlerinin mesleki kıdemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları bu durumun nedeni olabilir.

İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular **Tablo 5'te** sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Yapılan t Testi Sonucu

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Ss | t | p |
|--------------|----------|-----|-----------|------|------|------|
| 1. Alt Boyut | Kadın | 162 | 1.98 | .765 | -069 | .945 |
| | Erkek | 89 | 1.99 | .816 | | |
| 2. Alt Boyut | Kadın | 162 | .99 | .753 | 787 | .432 |
| | Erkek | 89 | 1.91 | .813 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre her iki alt boyut açısından ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($t_{247} = -069$, $t_{247} = 787$ $p > .05$). Elde edilen bu bulgu, cinsiyet değişkeninin, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulguya dayanarak denilebilir ki okul müdürlerinin istenmeyen davranışları, sınıf öğretmenin kadını ya da erkek olmasına göre değişmemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin öğretmenlere cinsiyet ayrımı yapmadan, herkese eşit davrandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun eğitim ve öğretim ortamında olumlu iklim oluşması açısından istenen bir durum olduğu söylenilebilir.

İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının okuldaki öğrenci mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve elde edilen bulgular **Tablo 6'da** gösterilmiştir.

Tablo 6. İlkokul Müdürlerinin İstenmeyen Davranışlarının Okuldaki Öğrenci Mevcuduna Göre Yapılan ANOVA Analizi Sonucu

| | Öğrenci Mevcudu | n | \bar{X} | Ss | F | p |
|--------------|-----------------|----|-----------|-------|-------|-------------|
| 1. Alt Boyut | 0-500 | 66 | 2.35 | 0.858 | 9.430 | .000 |
| | 501-1000 | 73 | 1.80 | 0.748 | | 1←2 |
| | 1001+ | 61 | 1.93 | 0.683 | | 1←3 |
| 2. Alt Boyut | 0-500 | 66 | 2.30 | 0.834 | 7.763 | .001 |
| | 501-1000 | 73 | 1.80 | 0.775 | | 1←2 |
| | 1001+ | 61 | 1.95 | 0.646 | | 1←3 |

Tablo 6 incelendiğinde, okuldaki öğrenci mevcuduna göre, ilkökul müdürlerinin istenmeyen davranışları arasında her iki alt boyut açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir ($F_{198} = 9.430$, $F_{198} = 7.763$, $p < .05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonucuna göre, her iki alt boyutta da okuldaki öğrenci mevcudu 0-500 olan okullar ile öğrenci mevcudu 501-1000 ve 1001 ve üzerinde olan okullar arasında öğrenci mevcudu 0-500 olan okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu öğrenci mevcudunun az olması durumunun, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına ilişkin puanları anlamlı düzeyde farklılaştırdığı şeklinde değerlendirilebilir. Yani, öğrenci mevcudu az olan okullarda, görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına daha sık şahit oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeni olarak, okul mevcudunun az olmasının sınıf öğretmeni ve okul müdürünü daha çok aynı ortamlarda iletişime yönlendirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenleri, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlar sergilemediklerini vurgulamaktadırlar. Buna göre sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar açısından okul müdürlerine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin kadın veya erkek olmasının ve okul müdürünün mesleki kıdeminin, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarını farklılaştırmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yani kadın ya da erkek öğretmenler, okul müdürlerinin istenmeyen davranışları konusunda benzer görüşlere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin, kadın veya erkek sınıf öğretmenlerine eşit davrandığı sonucu çıkarılabilir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin istenmeyen davranışları, okuldaki kadın veya erkek öğretmenler tarafından aynı şekilde algılanmaktadır. Kadın veya erkek olmanın ilkökul yöneticilerinin yönetim becerileri/biçimleri üzerinde etkili olmadığını belirten Yarba (2003), Kaşıkçı (2015) ve Arlı (2007) benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kıdemi az olan sınıf öğretmenleri, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına daha sık rastladıklarını belirtmektedirler. Bu durum, kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına maruz kaldıkları sonucunu ortaya çıkarabilir. Bu sonuçtan farklı olarak bir çalışmada Tezcan Koçer (2014) kıdemi 21 yıl ve fazla olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin olumsuz tutumlarına kıdemi daha az olan diğer öğretmenlere göre daha sık tanıklık etmiş oldukları sonucuna varmıştır. Yine bir başka çalışmada Kombıçak (2008) mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürünün yönetim biçimine ilişkin olarak mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre okul müdürleri hakkında olumsuz cevaplar üzerinde yoğunlaştıklarını belirtmiştir. Şaşı

(2008) da bunlara benzer sonuçlara ulaşmıştır. Başka bir araştırmada Kaşıkçı (2015), öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi arttıkça, okul müdürlerinin yönetim becerileri hakkında olumsuz görüşler üzerinde yoğunlaştıklarını gözlemlemiştir. Tüm bu benzer araştırma sonuçlarının aksine, bu araştırmada kıdemi daha az olan sınıf öğretmenlerinin, okul müdürünün istenmeyen davranışlarına daha sık rastladığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, tüm bu araştırmalarda okul müdürlerinin farklı yönleriyle araştırılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin, yönetim şeklinden ve yetki, sorumluluktan kaynaklanan istenmeyen davranışlar alt boyutunda, okul müdürünün istenmeyen davranışlarını farklılaştırmadığı; iletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar alt boyutunda, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının okul müdürünün davranışlarını olumsuz farklılaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi olarak, her iki alt boyutta da okul müdürlerinin farklı yönlerinin ele alınması akla gelmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul müdürünün yönetim ve iletişim becerilerini aynı şekilde etkilememiş olabilir. Tezcan Koçer (2014) ve Arlı (2007) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen görüşlerine göre, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin, ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada Yarba (2003) öğretmen görüşlerine göre, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin okul müdürünün yönetim becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul müdürlerinin istenmeyen davranışları, okul müdürünün mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürünün meslekte geçirdiği sürenin istenmeyen davranışlarını gösterme sıklığını etkilemediği sonucu ortaya çıkabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre, öğrenci mevcudu az olan okullarda okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına daha sık rastlanıldığı sonucu ortaya çıkabilir. Benzer bir araştırmada Arlı (2007) öğretmen görüşlerine göre, okuldaki öğrenci mevcudu arttıkça, öğretmenlerin okul müdürünü daha fazla yetkeci bulduğu ve bu durumun, öğrenci mevcudu fazla olan okullarda, okul müdürlerinin ortaya çıkabilecek sorunlara karşı daha fazla önlem almasından kaynaklanıyor olabileceği sonucuna varmıştır. Aksine, yapılan bu araştırma sonucuna göre okuldaki öğrenci mevcudu azaldıkça okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına daha sık rastlanıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni olarak okul müdürlerinin her iki araştırmada farklı özelliklerinin ölçülmesi gösterilebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, iletişim ve insan ilişkilerinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar alt boyutunda okul müdürünün istenmeyen davranışlarının sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullar lehine farklılaştırdığı görülmüştür. Buna neden olan durumları incelemek için nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle ilkökullerinin istenmeyen davranışları ile okuldaki öğrenci mevcudu arasında öğrenci mevcudu az olan okulların lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu söylenebilir. Öğrenci mevcudu az olan okulların okul müdürleri ile görüşmeler yapılarak, okul müdürlerinde bu konuda bilinç geliştirilebilir. Ayrıca öğrenci mevcudu az olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin, bu araştırmada belirtilen her iki alt boyut olan yönetim ve iletişim konularında bilgi ve tecrübelerini arttırabilecekleri seminerlere katılmaları sağlanabilir.

Araştırma sonuçları, mesleki kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarına daha sık rastladığını göstermektedir. Bu konuda, kıdemi daha az olan sınıf öğretmenleriyle nitel araştırmalar yapılarak bu durumun nedenleri incelenebilir.

Okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarını etkileyen daha başka değişkenler belirlendikten sonra daha büyük örneklem grubu üzerinde bu araştırmaya benzer araştırmalar yapılabilir. Okullarda öğretmenlerin maruz kaldığı, okul müdürü tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar nitel araştırmalar yapılarak belirlenebilir. Okul müdürlerinin istenmeyen davranışlarının nedenleri üzerine karma desenli araştırmalar yapılabilir.

Sonuç olarak araştırma sonuçları okul müdürleriyle paylaşarak istenmeyen davranışları etkileyen değişkenler konusunda okul müdürlerine bilgilendirme yapılabilir. Böylece okul müdürlerinin okulda sergiledikleri davranışlarını gözden geçirmeleri sağlanabilir. Davranışlarını değerlendiren okul müdürü, bunun sonucunda istenmeyen davranışlarını azaltabilir.

Kaynakça

- ARLI, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 220886)
- AYDOĞAN, İ., ve Helvacı, M. A. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- BAŞTEPE, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- BİLGE, B. (2015). *Bir lider olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 417548)
- DAVIS, K. (1988). *İşletmelerde insan davranışı* (K. Tosun, çev. ed.). İstanbul: Doğan
- ERDEM, E., Gürbüz, R., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579> adresinden edinilmiştir.

- İSTATİSTİKSEL. (2013, 27 Nisan). Örneklem büyüklüğünün saptanması [Web Blog Yorumu]. <http://istatistiksel.blogspot.com/2013/04/orneklem-buyuklugunun-saptanmas.html> adresinden edinilmiştir.
- ŞAŞI, M. (2008). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve diğer personelin okul müdürüyle iletişimlerinde karşılaştıkları yönetsel sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 214267)
- ŞİŞMAN, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi: <https://doi.org/10.14527/9786050022087>
- KARASAR, N. (1984). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- KAŞIKÇI, B. (2015). Öğretmen ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin yönetim becerileri (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 426180)
- KAYRİ, M. (2009). Araştırmalarda gruplararası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- KOMBIÇAK, M. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 219578)
- PETERSON, D. K. (2002). The relationship between unethical behaviour and the dimensions of the ethical climate questionnaire. *Journal of Business Ethics*. 41(4), 313-326. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1021243117958>
- YARBA, M. M. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algı ve beklentileri (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 128167)
- TEZCAN, Koçer, N. A. (2014). İlkokul ve ortaokullarda okul müdüründen kaynaklanan sorun ve çatişmalar (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden Edinilmiştir. (Tez No. 356316)

ARŞİV BELGELERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe SEYHAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, ayse.seyhan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1741-4878.

Geliş Tarihi: 09.12.2019 Kabul Tarihi: 23.12.2019

Öz: Araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesi kullanılması etkinliğinin öğretmen adaylarının öğrenmelerine etkisini ve sürece yönelik deneyimlerini tespit etmektir. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile seçilen 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve uygulama dokümanlarından elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ve doküman inceleme ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları uygulanan etkinliğin katılımcıların sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesi kullanılması konusunda öğrenmelerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kanıt olarak kullanılmasının öğrencilere nesnel ve güvenilir bilgi sağlayarak onların bilgi üretmelerine imkân verdiği, öğrencilerin dönemin siyasi, sosyal ve kültürel özelliklerini dikkate almalarını ve objektif bir şekilde değerlendirmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerde birçok beceri ve değer geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmektedir. Ayrıca arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması için kazanım, beceri ve değerlere uygun belge seçilmesi, belgelerin öğrencilerin yaşına, ilgisine göre sadeleştirilip düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kanıt kullanma, arşiv belgeleri, sosyal bilgiler öğretimi, öğretmen adayları

PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF ARCHIVE DOCUMENTS IN SOCIAL STUDIES

Abstract:

This research aimed to determine activities such as the effect of the using of archive documents in social studies course on the prospective teachers' learning and experience related to the process. The study group consists of 34 prospective teachers selected by one of the purposeful sampling methods, easily accessible case sampling. The data of the study carried out with the phenomenology method were obtained through a semi-structured interview form and application documents. The data were analyzed by content analysis and document analysis. The findings of the research indicate that the activity which was applied affected the participants' learning positively about using archive documents in social studies course. It is understood that the use of archival documents as evidence in social studies course enables students to produce knowledge by providing objective and reliable knowledge, allowing them to take into account the political, social and cultural characteristics features of the period and evaluate them objectively. It has been determined that by simplifying the concept learning it can be effective in the improvement of many skills and values on the students. In addition, it is understood that in order to use the archive documents in the social studies course it is necessary to choose appropriate documents for the acquisition, skills and values, and must be simplified and organized the documents according to the age and interest of the students.

Keywords: Using evidence, archive documents, social studies teaching, prospective teachers.

Giriş

Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinin bilgi, beceri, değer ve kavramlarının disiplinler arası uygulamalarını içeren, eleştirel düşünme, problem çözme ve katılımcı becerileri gelişen ve demokratik kararlar alabilen etkin vatandaş yetiştirme programıdır (National Council for Social Studies [NCSS], 2020). Aynı zamanda bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmalarını amaçlanmaktadır. Teknolojik, bilimsel ve sosyal gelişme ve değişimler bireyden beklenen davranışları değiştirmektedir. Çağımızda bilginin öğrenilmesi değil birey tarafından eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, problem çözmesi ve öğrenmeyi öğrenmesi için araç olarak kullanılması ön plana çıkmıştır (Trilling ve Fadel, 2009; Kylonen, 2012). Bu değişimlere paralel olarak öğretim

programları, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmekte ve yenilenmektedir. Günümüzde bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmaları, var oluşlarını gerçekleştirmele-ri için öğrenme sürecinde kazandıkları deneyimleri çevreleri ile etkileşime geçerek kullanmaları ve kendi öğrenme deneyimlerini yaşamaları gerekmektedir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırılmaları ve kendi öğrenme deneyimlerini yaşamaları için derslerde kanıt kullanmaları önem arz etmektedir. Kanıt kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2018) "kanıt" bir şeyin doğruluğu ve gerçekliği konusunda kanaat verici belge, delil, iz ve argüman'dır. Carr (2002)'a göre "kanıt" geçmişten gelen, var olan ve bir yorumu desteklemek üzere kullanılan izler'dir. Tarihsel kanıt, olaya yaşandığı dönemde şahitlik eden kimseler tarafından oluşturulan ve tarihi bilgi veren malzeme, geçmişten kalan kalıntı veya izlerin sorgulanması yoluyla elde edilen, tarihin beslendiği kaynaklardır (Kütükoğlu, 1994). Lee, (2005) ve Levesque, (2008) tarih kanıtlarının ancak sorgulama yoluyla değerlendirildiklerinde tarihsel kanıt olabileceklarini belirtmektedirler. Tarihinin zihninde geçmişin yeniden yapılandırılması için kanıtların seçilmesi yorumlanması ve yeniden oluşturulması gerekir (Carr 2002).

Eğitim öğretimde kanıt kullanımının öneminin artması ile "Kanıt temelli öğrenme" kavramı ortaya çıkmıştır. Kanıt temelli öğrenme Dilek ve Yapıcı (2008) tarafından "tarihi bir eser, resim, fotoğraf, eşya, belge, yazılı, sözlü kaynakların niye, nasıl, ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yasayan insanların hayatlarını ne ölçüde etkilediğine veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair sorgulama yoluyla yapılan bir öğretim modeli" olarak tanımlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin bir sosyal bilimci gibi bilimsel süreçleri kullanarak kanıtları sorgulamaları ve bilgi üretmeleri beklenmektedir (Wineburg, 2004). Öğrencilerin bir sosyal bilimci gibi öğrenmeleri için farklı kaynakları eleştirel analize tabi tutmaları doğru ve çelişkili bilgileri ayırt ederek çıkarım yapmaları ve tarihsel bakış açılarına göre değerlendirip yorumlamaları gerekir (Lee, 2005). Aynı zamanda öğrenciler öğrenmede aktif rol alıp tarihsel kaynakları ve eserleri inceleyerek olayın geçtiği dönemin insanların düşünüp hissettiklerini ortaya koymalıdır (Cooper, 1995).

Öğrenciler tarihsel kanıtları sorgulama, eleştirme ve çıkarım yapabilmeleri için öncelikle tarihsel düşünme becerilerini kazanmalıdır (Seixas, 1996; Wineburg, 2004). Tarihsel düşünme; kaynak bulma, bağlamlaştırma, tarihsel empati, çoklu bakış açısı, tarihsel önem, metin okuma ve analiz etme, metnin doğruluğunu belirleme gibi birtakım yöntemlerle bilginin işlenmesini ve buna göre tarihsel çıkarım yapılmasını içeren bir süreçtir (Wineburg, 1991; Seixas, 1996; Lee, 2005; VanSledright; Limon, 2006). Tarihsel düşünmenin gerçekleştirilmesi tarihi olay ve olguların bağlamsallaştırılmasına bağlıdır (Lee, 2005).

Carr (2002), "tarihçi, üzerinde çalıştığı olaya kendi gününün gözlerinden bakarsa ve geçmişin sorunlarını bugünün sorunlarını çözmek için incelerse bugünün amaçla-

rına hizmet eder” demiştir. Olayın koşul, zaman, mekan ve düşünme yapısına uygun olarak değerlendirilmesi olan bağlamsallaştırma ancak tarihsel empati becerisinin kazanılması ile yapılabilmektedir. Tarihsel empati, tarihi olay ve olguları döneminin felsefi düşüncesi, inançları, tutumları, değerleri ve dünya görüşleri ile kendi koşulları çerçevesinde değerlendirme, geçmişte yaşamış insanların durumlarını onların gözüyle anlama ve açıklama becerisi anlamına gelir. Olay ve olgular arasında ilişkilere bakarken veya olaylar değerlendirilirken olayın bağlamsallaştırılması ile olay veya olgunun birçok faktöre bağlı olduğu ve birçok sonuç getirdiği açıklanmalıdır. Olay ve olgunun birçok faktöre bağlı olduğu ve birçok sonuç getirdiğinin belirlenebilmesi farklı kanıtların analiz edilmesi ve karşılaştırılması ile geliştirilebilecek bir düşünce yapısıdır (Seixas, 1994b; Lee, 2005).

Araştırmalarda tarih konularının öğretiminde kanıt kullanımının birçok faydası olduğu belirtilmektedir. Derslerde kanıt kullanma öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeylerini artırmayı, öğrendikleri kavram ve stratejileri hayata aktarmalarını sağlar. Bu öğrenciler farklı bakış açılarını, kaynak güvenilirliği dikkate alarak tarih yorumlarını birçok kanıtla destekleyebilirler (Lee, 2005). Tarihsel düşüncüyü kazanamayan öğrenciler ise tarihsel bilgiyi tartışmaktan ve oluşturmaktan kaçınmaktadır. Bu öğrenciler okudukları ve duyduklarını gerçek ve güvenilir bilgi olarak kabul etmektedir. Olayların sebep ve sonuçları arasında doğrusal bir ilişki kurmaktadır (De La Paz, 2005; Lee, 2005; Lee ve Shemilt, 2003; Seixas, 1994a). Kanıt kullanma öğrencilerin bir metnin kaynağını, yazarını bulma, farklı kaynakları kullanma, karşılaştırma, kaynakların doğruluk ve güvenilirliğini denetleme becerileri kazandırırken diğer taraftan olayların bağlamsal bilgisini kullanmalarını sağlar. Kanıt kullanan öğrenciler tarih bilgisinin değişmez gerçek olmadığını, değiştirilmiş veya yorumlanmış bilgiler olduklarını anlarlar (Wineburg, 1991). Farklı tarihsel kaynakları karşılaştıran öğrenciler onların yazarlarının bakış açılarının önyargılarına bağlı olduğunu fark ederler (Lee ve Ashby, 2000). Böylece kanıtı analiz ederek farklı yaklaşımları görme ve yorumlama becerilerini geliştirirler (Ata, 2002; Tangülü ve Çıdacı, 2016). Öğrencilerin çelişkili tarihi olayları tartışmaları ve olaya ilişkin yorum getirmeleri onların tarihsel fikir yürütme stratejilerini geliştirir (Stahl, Hynd, Britton, McNish ve Bosquet, 1996).

Öğrenciler soyut tarih kavramlarını anlamada, örneklendirmede, kavramları birbirleriyle ve günlük hayatla ilişkilendirmede zorlanmakta, kavram kargaşası veya kavram yanılgısı yaşamaktadır (Seyhan, 2017). Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesinin kanıt olarak kullanılması kavram öğrenmeyi kolaylaştırır. Çünkü arşiv belgelerinde tarih kavramları yaşanan dönemde kullanıldığı şekliyle açıklanmaktadır. Öğrenciler bu sayede kavramı o dönemde kullanıldığı şekliyle öğrenir. Kavramı doğru öğrenme geçmiş olayların doğru yorumlanması sonucunu getirir. Böylece öğrenciler yazılı tarihlerin geçmiş olayların yorumu olduğunu fark eder. Aynı zamanda geçmişte yaşayan insanların hayatları ile doğrudan temas kurar (Ata, 2002).

Kanıt değerlendirme aktif bir şekilde çalışmayı, düşünme becerilerini kullanmayı ve kişinin bilgiye kendisinin ulaşmasını gerektirdiği için öğrencilerin hem hayal

güçlerini geliştirir hem de olaylara çok yönlü bakmalarını sağlar (Fines, 1996). Öğretmen tarafından dayanakları verilmeden tarih konularının sunulması öğrencilerde sadece şahitlik durumu oluşturur. Gerçek öğrenme gerçekleşmez (Safran ve Köksal, 1998). Öğrenciler tarih konularını öğrenmekte zorlandıkları için ezbere yönelirler. Bu durum öğrencilerin dersten sıkılmalarına ve tarih konularını sevmemelerine neden olur (Kaya ve Güven, 2012). Ayrıca öğrencilerin derse ilgisinin azalmasına ve öğrenciler de düşünme tembelliğinin gelişmesine sebep olur. Kanıt kullanma öğrencilerin ilgisini derse çekerek onların daha iyi öğrenmesini sağlar (Ata, 2002). Öğrenciler inceledikleri belgeler ile ders kitaplarında anlatılanlar ve öğretmenlerinin anlattıklarını ilişkilendirir. Böylece konular onlar için anlamlı hale gelerek kalıcı öğrenme gerçekleştirirler (Işık, 2011). Kanıtın tarihi olayın hikayesi olmayıp somut bir tespiti olması ona öğretimde laboratuvar görevi yüklemektedir. Öğrenciler kanıtları incelerken önceki bilgilerini kullanma ve zihinsel etkinlikler yürütmek zorunda kalır. Bireysel veya grup olarak birer sosyal bilimci gibi bilgi üretme imkanı bulurlar (Akbaba, 2005).

Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda geliştirilen sosyal bilgiler öğretim programı ile öğrencilerin farklı kanıtlar üzerinde birer sosyal bilimci gibi çalışmaları, kanıt kullanma ve kanıta dayalı akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesini beklenmektedir. Programın özel amaçlarında öğrencilerin “doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilme”, “eleştirel düşünme becerisine sahip olma”, “farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma”, “bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetme” gibi becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Programın dikkat edilmesi gereken hususlar kısmında “Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir” ifadesi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Sosyal bilgiler dersinde kanıt kullanılması ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alındığı Dilek ve Yapıcı, 2008; Özbaş, 2010; Dönmez ve Altıkulaç, 2014; Güvenbaş, 2013), öğrencilerin mevcut kanıtlardan yola çıkarak ve bir sosyal bilimcinin izlediği yolları kullanarak bilimsel bilgi ürettiği (Davies, 1999), öğrencilerin üst düzey düşünme, karar verme, kanıta dayalı akıl yürütme, değişim ve sürekliliği algılama (Bozkurt, 2018) tarihsel düşünme ve tarihsel empati becerilerini geliştirdiği (De La paz, 2005; Bozcan, 2002; Altıkulaç ve Gökçaya, 2014; Kıcı, 2007; Vansledrigh, 2000) ve öğrencilerin başarılarını artırdığı ve derse karşı tutumlarını geliştirdiği (Balkaya, 2002; Doğan, 2007; Doğan, 2008a; Alabaş, 2007; Doğan, 2008b; Işık, 2008; Işık, 2011; Acar, 2013; Keskin, 2013; Çıdacı, 2015; Seyhan, 2018) sonuçlarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Tarih konularının öğretiminde kullanılacak; otobiyografi, resmi yayın, parlamento konuşmaları, mektup, tutanak, günlük, arşiv belgesi, yerel yönetim kayıtları gibi birçok kanıt bulunmaktadır. Osmanlı Devleti’nden günümüze kalan ve araştırma konusu olan arşiv belgeleri; Tapu Tahrir Defterleri, Şerhiye Sicilleri, Mühimme Def-

terleri, Ayniyat Defterleri, Avârihzane Defterleri, Cizye Defterleri, Ahkâm Defterleri, Temettuât Defterleri, Layihalar, Salnameler gibi çok geniş bir yelpazede olan kaynaklardır (Kütükoğlu, 1994). Bu defterlerden Türklerle birlikte birçok milletin tarihlerinin yazılmasının yanında devletin siyasi, mali, askeri özellikleri ile idari, eğitim, sağlık, kültür, ekonomi, ziraat, ticaret, din, nüfus yapısı, üretim biçimleri hakkında birçok bilgi elde edilebilir (Binark, 1994). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinin birçok kazanım, beceri ve değerine yönelik ders materyali ve çalışma kağıdı geliştirilebilir. Öğretmenlerin arşiv kaynaklarından ders materyali geliştirebilmeleri için ciddi bir arşiv bilgisine, kanıt kullanımına uygun ders materyali geliştirme ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekir. Ancak öğretmenler arşive gitmeden bazı web sayfaları ile arşiv belgelerinin transkripsiyonu ve değerlendirmesini konu edinen tezlerden ders programlarındaki kazanımlara uygun ders materyali geliştirebilirler (Seyhan, 2018). Roman, hikaye, destan, biyografi, hatırat vb. kaynaklar ile Cumhuriyet tarihinden bir kısım arşiv kaynaklarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkilerinin araştırıldığı çalışmalar mevcutken Osmanlı arşiv belgelerinden yararlanılarak ders materyali geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin yapılan araştırmaların yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesi kullanılması etkinliğine katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinin onların öğrenmelerini nasıl etkilediği ve sürece yönelik deneyimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorularına cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasının önemine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasının beceri geliştirmede etkisine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasının değer kazandırmada etkisine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
4. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasının kavram geliştirmede etkisine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
5. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?
6. Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmanın en temel yaklaşımı olan olgu bilim; bir fenomenin (olay, durum ya da kavramın), bir ya da daha fazla bireyin deneyimleri açısından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Olgu bilimin kurucusu oldu-

ğu savunulan Husserl; bilimin kaynağını, araştırmayı ve her günkü yaşamın 'garanti edilmiş' sayılıtlarını (sağduyuları) sorgulamakla ilgilenmiş; bunu, kendimizi dünyayı algılama biçimimizden bağımsız tutarak yapabileceğimizi belirtmiştir (Balcı, 2013). Olgu bilim araştırmasına konu edilen fenomenin özünün tüm doğallığıyla anlaşılması için araştırmacının, ön yargılarını ve varsayımlarını parantez içine alması (epoche), yani kendisini bir kenara bırakması esastır (Merriam, 2013). Günlük yaşantıda olay, durum ya da kavramlarla çeşitli biçimlerde karşılaşılsa da bu olguların tam anlamıyla algılandığı söylenemez. İşte olgu bilim, bireye tamamıyla yabancı olmamakla birlikte bireyin tam olarak anlamını kavrayamadığı olguları araştırmak için uygundur. Örneğin sıklıkla karşılaşılan "okulda başarısızlık" konusuyla ilgili çeşitli araştırmalarda başarısızlığın değişkenlerle ilişkisi ya da başarısızlığa neden olan faktörler sıklıkla incelenmiştir. Ancak başarısızlığın öğrenci yaşamında ne anlama geldiği, öğrencinin çeşitli ilişkilerini (arkadaş, aile gibi) nasıl etkilediği, öğrenci yaşamında ne tür sorunlara neden olduğu gibi konularda yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmayabilir. Olgu bilim desenindeki bir çalışma ise bu tür konulara odaklanarak başarısızlığın çeşitli açılardan ne anlama geldiğini ortaya çıkarmayı amaçlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 14 erkek, 20 kız olmak üzere 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Onwuegbuzie ve Collins (2007) tarafından bu örnekleme; çalışmaya katılacak kişi ya da gruplara kolaylıkla ulaşılmasına ve katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermesine dayanmaktadır. Bu yöntemde araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma kapsamında, araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarına ulaşma bakımından kolaylık ölçütü ön plana alındığı için kolay ulaşılabılır örnekleme tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve uygulama dokümanlarından elde edilmiştir. Alan yazındaki bilgiler doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada iç geçerliliği sağlamak için iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları soruların anlaşılır olup olmadığı ve ele alınan araştırma konusunu kapsayıp kapsamadığını belirlemişlerdir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre düzenlenen form araştırma dışındaki öğretmen adaylarına uygulanarak soruların istenilen verileri sağladığı ve 30 dakikada cevaplanabildiği kanısına varılmıştır. Ayrıca veri aracı olarak öğretmen adaylarının uygulama boyunca geliştirdikleri materyallerde kullanılmıştır.

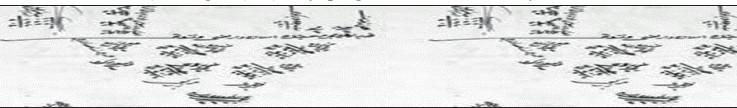
Uygulama Süreci

Araştırma konusuna karar verildikten sonra yapılacak etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda etkinliklere son şekli verilerek uygulamaya geçilmiştir. Araştırma 15.10.2018 tarihinden 19.11.2018 tarihine kadar 5 hafta 2 ders saati olarak devam etmiştir. Araştırma sürecinde yapılan çalışmalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Süreci Amaç ve Uygulamalar

| Hafta | Amaçlar | Etkinlik-Uygulama |
|----------|---|---|
| 1. Hafta | Arşiv belgelerine erişim | Arşiv belgelerinin tanıtımı yapıldı |
| | Arşiv belgesi çeşitleri ve içerikleri | Arşiv araştırması-belgelere erişim incelendi |
| | Belge içeriklerinin sosyal bilgiler dersi ile ilişkisi | Mühimme Defterleri, Ahkam Defterleri, Ayniyat Defterleri, Şeriye Sicilleri, Cizye Defterleri, Tapu Tahrir Defterleri, Avânzhan Defterleri, Temettuat Defterleri, Layihalar ve Salnamelerin içerikleri incelendi |
| 2. Hafta | Belge içeriklerinin kazanımlarla eşleştirilmesi | Sosyal bilgiler dersi kazanımlarına uygun arşiv belgesi içerikleri belirlendi |
| | Belge içeriklerinin becerilerle eşleştirilmesi | Sosyal bilgiler dersi becerilerine uygun arşiv belgesi içerikleri belirlendi |
| | Belge içeriklerinin değerlerle eşleştirilmesi | Sosyal bilgiler dersi değerlerine uygun arşiv belgesi içerikleri belirlendi |
| | Bir konuya ilişkin farklı kaynakların kullanımı | Bir konuya ilişkin farklı arşiv belgeleri karşılaştırıldı |
| 3. Hafta | Belgelerden ders materyali üretme | Arşiv belgelerinden geliştirilebilecek çalışma yaprağı çeşitleri tasarlandı |
| | Belgelerden ders materyali üretirken dikkat edilmesi gerekenler | Arşiv belgelerinden ders materyali geliştirirken dikkat edilmesi gereken hususlar incelendi |
| | Arşiv kanıtlarının sorgulaması | Arşiv belgelerinin içerikleri kanıt değerlendirme yolu ile sorgulandı |
| 4. Hafta | Örnek çalışma yaprağı geliştirme | Araştırmacı arşiv belgelerinden örnek çalışma yaprağı hazırladı |
| | Örnek ders planı geliştirme | Araştırmacı kanıt temelli öğrenmeye uygun örnek ders planı geliştirdi |
| 5. Hafta | Çalışma yaprağı geliştirme | Katılımcılar arşiv belgeleri içeriklerini kullanarak sosyal bilgiler konularına uygun çalışma yaprağı geliştirdiler |
| | Plan ve çalışma yapraklarının sunumu | Katılımcılar geliştirdikleri ders planı ve çalışma yapraklarını sundular Sunum yapan katılımcının materyali üzerinde diğer katılımcılar tartıştı |

Her hafta dersten sonra katılımcılar konuyla ilişkili verilen görevleri yerine getirmişlerdir. Bunun için her dersin sonunda katılımcılar ders planı ve çalışma yaprağı geliştirme süreci evde de devam ettirmişlerdir. Sonraki derste yaptıkları çalışmalarını kontrol ettirerek yeniden düzenlemişlerdir. 7.sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı için arşiv belgesi içeriği ile geliştirilen bir “Ekonomik ve Sosyal Analiz” adlı çalışma yaprağı örneği aşağıda sunulmuştur.

| Arşiv belgesi çalışma yapıları "Ekonomik ve Sosyal Analiz" | | | | |
|--|---|---|--|------------------------|
|  | | | | |
| Hane: 52, Numara: 88, Hafız Hüseyin Efendi | | Hane: 4. Fatıma Hatun ve Havva Hatun | | |
| 1256 Senesi Vergisi 221 Guruş 2 Para | | 1256 Senesi Vergisi 325 Guruş 33 Para | | |
| Tarla-----306 kile 3140 guruş | | Tarla-----551 kile 11020 guruş | | |
| Mezru-----259 kile | | Mezru-----460,5 kile | | |
| Hali-----47 kile | | Hali-----90,5 kile | | |
| Bağ-----4 dönüm 3150 guruş | | Kasabada bir bab bağçıvan bağçesi---8 dönüm 800 guruş | | |
| Bostan tarlası -----4 dönüm 1200 guruş | | Berber dükkanı----- 1 bab 500 guruş | | |
| Çarşuda açıcı dükkanı -----1 bab 1000 guruş | | Demirci dükkanı----- 1 bab 1250 guruş | | |
| Nalband dükkanı-----1 bab 700 guruş | | Duhancı dükkanı-----1 bab 1200 guruş | | |
| Mağaza-----1 bab 300 guruş | | Tüfenkçi dükkanı-----1 bab 400 guruş | | |
| Bargir-----1 re's 400 guruş | | Bezirhane ve bakkal dükkanı 2 bab 3000 guruş | | |
| Karasığır ineği-----4 re's 350 guruş | | Kürkçü ve bakkal dükkanı-----2 bab 2000 guruş | | |
| | | Saman mağazası-----1 bab 500 guruş | | |
| | | Ağnam-----30 re's | | |
| | | Bargir-----1 re's 50 guruş | | |
| | | Merkeb-----1 re's 50 guruş | | |
| | | Karasığır öküzü-----re's 750 guruş | | |
| Mezruatı (1256) | | Mezruatı (1256) | | |
| <i>Hınta</i> | <i>Necibde</i> | <i>39 Kile</i> | <i>Kasabadan İbrahim</i> | <i>2,5 Kile</i> |
| <i>Alaf</i> | <i>İbrahimde</i> | <i>8 Kile</i> | <i>Kasabadan Mehmed</i> | <i>8 Kile</i> |
| | | | <i>Kasabadan Diğer Mehmed</i> | <i>20 Kile</i> |
| | | | <i>Tarlanın Müste'ciri Emin</i> | <i>140 Kile</i> |
| | | | <i>Kasabadan Mehmed</i> | <i>8 Kile</i> |
| | | | <i>Kasabadan Diğer Mehmed</i> | <i>20 Kile</i> |
| | | | <i>Mersum Emin Ağa</i> | <i>150 Kile</i> |
| | | | <i>Şayir</i> | <i>Mersum Emin Ağa</i> |
| | | | <i>Keten</i> | <i>Mersum Emin</i> |
| | | | <i>Fiğ</i> | <i>Mersum Emin</i> |
| Oğlunun ticaretinden----- 1000 guruş | Bağcıvandan-----120 guruş | | Çifilik icarı-----950 guruş | |
| Bağlardan----- 185 guruş | Dükkanlardan-----750 guruş | | Saman mağazası ve hani icarı-----340 guruş | |
| Bostandan -----100 guruş | | | | |
| Çakmaklı'daki tarlalardan -----490 guruş | | | | |
| Dükkanlardan -----225 guruş | | | | |
| Kıymeti emlak 9490 guruş Temettüatı 2000 guruş | Kıymeti emlak 20670 guruş Temettüatı 2160 guruş | | | |
| Kıymeti hayvan 750 guruş Yekun kıymet 12240 guruş | Kıymeti hayvan 850 guruş Yekun kıymet 23680 guruş | | | |
| Kaynak. " 19.yy Büyükçekmece'sinin Temettuat Defter..." (Şahin, 2012). | | | | |
| 1. Yukarıda Osmanlı Devleti Temettuat defterinde kaydı bulunan iki çiftliğe ait emlak, arazi, hayvan vb. sayımı bilgileri yer almaktadır. Tablodan yararlanarak istenilen bilgileri aşağıdaki çizelgeye yazınız. | | | | |
| Tarım | Meslek | Hayvan | Ölçü birimi | Para birimi |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 2. Belgede bilmediğiniz kavramların anlamını araştırıp, varsa günümüzde kullanılan karşılıklarını yazınız. | | | | |
| Kavram | Anlamı | Kavramın güncel karşılığı | | |
| Bezirhane | Keten tohumu işlenilen işletme | --- | | |
| | | | | |
| | | | | |

| | | |
|---|--|--|
| | | |
| Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız. | | |
| 3. Çiftliklerde emlak, arazi, hayvan vb. sayımların yapılma sebepleri neler olabilir? | | |
| | | |
| | | |
| 4. Yukarıdaki belgelere göre çiftliklerin ödedikleri vergi miktarlarının farklı olma sebepleri nelerdir? | | |
| | | |
| | | |
| 5. Günümüzde bu vergilerden hangileri geçerlidir? | | |
| | | |
| | | |
| 6. Belgede yer alan zirai ürünlere göre bu yer Türkiye’de hangi bölgesinde yer alabilir? | | |
| | | |
| | | |
| 7. Günümüzde bu mesleklerden hangileri devam etmektedir? Devam eden mesleklerin yaptıkları işler nelerdir? | | |
| | | |
| | | |
| 8. Yukarıdaki belgelere göre bu çiftçiliklerde yaşayan insanların sosyal ve ekonomik yaşamları hakkında neler söylenebilir? | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Verilerin Analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanan açık uçlu soru formu uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan kodlardan yola çıkılarak bu kodları kapsayan temalara ulaşıldığı için tümevarımsal içerik analizine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda verilerin analizinin güvenilirliği iki farklı kişinin birbirinden bağımsız olarak yapılan analizine bağlı olduğu için araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı ve alanda doçent ünvanına sahip ikinci bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak analize tabi tutulmuştur. Bu süreçte görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve Miles ve Huberman (2016) tarafından ortaya konulan güvenilirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi birinci soruda .78, ikinci soruda .80, üçüncü soruda .77, dördüncü soruda .82, beşinci soruda .75, altıncı soruda .84 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Belirlenen temalara ilişkin kodlar ve bu kodların frekansları bulgular kısmında tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılarak veri analizi deteklenmiştir. Doğrudan alıntı yapılırken her bir katılımcıya formu teslim etme sırası (K1, K2, K3...) ve cinsiyeti için (E, K) kodları verilmiştir. Örneğin birinci sırada formu teslim eden erkek öğretmen adayı için "K1, E" kodu kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgulardan elde edilen tema ve kodlar ile bu kodların frekansları verilmiştir. Ayrıca her bir soru için katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntı yapılmıştır. Birinci alt probleme ilişkin "Sosyal bilgiler öğretiminde arşiv belgesi kullanılmasının önemi/faydası neler olabilir?" sorunu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin elde edilen bulguların tema ve kodları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Arşiv Belgelerinin Kullanılmasının Önemine İlişkin Bulgular

| Tema | Ön Uygulama Kodlar | f | Son Uygulama Kodlar | f |
|--------------|-------------------------------------|---|---|----|
| İçerik | Tarihe ışık tutması | 9 | Dönemin siyasi, sosyal ekonomik, kültürel | 16 |
| | Geçmişle bağlantı kurmayı sağlaması | 7 | özelliklerini yansıtmaması | |
| | | | Dönemin bakış açısını yansıtmaması | 12 |
| | | | Tarihi kavramları içermesi | 10 |
| | | | Geçmişle bugünü kıyaslama imkanı vermesi | 10 |
| | | | Olayı değerlendirirken dönemin koşullarını görme imkanı vermesi | 9 |
| | | | İkinci elden kaynaklarla farkı göstermesi | 2 |
| Güvenirlilik | Kanıt kullanma imkanı vermesi | 4 | Doğru ve güvenilir bilgi vermesi | 23 |
| | Net ve sağlam bilgi vermesi | 3 | Birinci elden bilgi vermesi | 11 |
| | | 3 | Nesnel bilgi vermesi | 7 |
| | Birinci elden bilgi vermesi | 3 | Bilgiyi kanıta dayandırma imkanı vermesi | 6 |

| | | | | |
|---------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|----|
| Öğrenme | Kalıcı öğrenme sağlanması | 5 | Analiz ve değerlendirme yapma imkanı | 12 |
| | Detaylı öğrenme sağlanması | 4 | vermesi | 8 |
| | Bilgiye erişimde kolaylık sağlanması | 4 | Bilgi üretme imkânı vermesi | |
| | Derse dikkat çekmesi | 4 | Detaylı öğrenme sağlanması | 6 |
| | Başarı ve tutum geliştirmesi | 3 | Kalıcı öğrenme sağlanması | 5 |
| | Somut düşünmeyi sağlanması | 2 | Merak uyandırması | 5 |
| | Bilgi depolama imkanı vermesi | 2 | Ezbercilikten uzaklaştırması | 4 |
| | | 2 | Başarı ve tutum geliştirmesi | 4 |
| | | 2 | Öğrenmeyi kolaylaştırması | 3 |
| | | | | |

Tablo 2’den anlaşıldığı gibi araştırma öncesinde öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde bir ders materyali olarak arşiv belgelerinin kullanılmasının; tarihe ışık tutma, kanıt kullanma, geçmişle bağlantı kurma, sağlam bilgi verme gibi faydalarını belirtmişken araştırma sonrasında arşiv belgelerinin; dönemin siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel özelliklerini, bakış açısını yansıtmayı, olayları değerlendirirken dönemin koşullarını görme imkanı vermesi, bilginin kanıtla dayandırılması, analiz, ve değerlendirme yapma ve bilgi üretme imkanı vermesi gibi ifadeler ile görüşlerini çeşitlendirmişlerdir. Yapılan eğitim sonrasında öğretmen adayları arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde ilk elden kanıt olarak kullanılabilirliği ve derste kanıt kullanmanın getireceği faydaları ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının araştırma öncesinde arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına önemi-ne ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin ve deneyimlerinin olmadığını göstermektedir. Araştırma öncesince öğrenen adaylarının bu konuda görüşleri şöyledir;

“Gelecek ve şimdi geçmiş göz önünde bulundurularak incelendiği için geçmişimiz hakkında bilgi ediniriz. Tarihe ışık tutar (Ö9, K)”, “Osmanlı arşivlerinde bulunan bir nüfus sayımı kağıdı öğrencilerin dikkatini toplar ve somut düşünme becerisini geliştirir (Ö20, E)”, “Öğrencinin araştırmasını ve bilgiye kolay ulaşmasını sağlar (Ö28, E)”.

Araştırma sonrasında öğrenen adaylarının bu konuda **görüşleri** şu şekildedir;

“Arşiv belgesi olayın bizzat şahidi olduğu için güvenilir bir kaynaktır (K7, E)”, “Olayların arka planları hakkında bilgi edinmeyi sağlar. Öğrenciler bilinmeyen kavramları ezber yöntemiyle değil de olayın içinde öğrenir (K4, K)”, “Arşiv belgelerinde ayrıntılara yer verildiği için yaşanan bir olayı en ince ayrıntısına kadar öğrenme fırsatı tanınmış olur. Belgelerin dili Osmanlıca olduğundan dolayı öğrenciler bu yazı kültürü ile haşır neşir olur (K3, K)”, “Dönemi yaşayan kişinin bakış açısını anlamayı, eleştiri yapmayı sağlar (K2, K)”, “Belgelerden dönemin siyasi, sosyal olayları hakkında bilgi edinilir. Arşiv kaynakları araştırma eserlere göre daha kapsamlı ve daha objektiftir (K8, K)”, “Öğrencilerin gözünde tarihi yeniden canlandırır. Olayların daha iyi kavranmasını ve çabuk unutulmamasını sağlar (K30, E)”.

Araştırmanın ikinci alt problemi için “Sosyal bilgiler öğretiminde arşiv belgesi kullanılmasının beceri geliştirmede etkisi nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin elde edilen bulguların tema ve kodları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Arşiv Belgelerinin Beceri Geliştirmede Etkisine İlişkin Bulgular

| Tema | Ön Uygulama Kodlar | f | Son Uygulama Kodlar | f |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|----|
| Bilişsel beceriler | Zaman ve kronoloji bilgisi | 9 | Araştırma-inceleme | 16 |
| | Araştırma | 8 | Kanıt kullanma | 14 |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | 8 | Sorgulama | 12 |
| | Kanıt kullanma | 6 | Farklı kaynakları karşılaştırma | 10 |
| | Bilgi düzenleme | 3 | Objektif düşünme | 9 |
| | Mekânı algılama | 2 | Eleştirel düşünme | 8 |
| | İşbirliği | 2 | Anlama | 8 |
| | Karar verme | 1 | Bilimsel düşünme | 8 |
| | İletişim | 1 | Öğrenmeyi öğrenme | 7 |
| Gözlem | 1 | Değişim ve sürekliliği algılama | 4 | |
| Tarihsel düşünme becerileri | | | Düşünme becerileri | 2 |
| | | | Tarihsel analiz ve yorum | 12 |
| | | | Tarihsel empati | 11 |
| | | | Tarihsel kavrama | 10 |
| | | | Kronolojik düşünme | 9 |
| | | | Sorun analizi ve karar verme | 7 |
| | | | Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma | 6 |
| | | | Neden sonuç ilişkisi kurma | 5 |
| | | Yorumlama | 5 | |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama öncesinde arşiv belgelerinin beceri eğitiminde etkisine ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmen adayları sadece sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen becerileri yazmışlardır. Uygulama sonrasında ise kanıt kullanma ile öğrencilerde geliştirilebilecek özelliklerle birlikte tarihsel düşünme becerilerini de ifade etmişlerdir. Araştırma öncesinde öğrenen adaylarının bu konuda görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Olguyu düşünmeden ayırma, önceki kuşakları anlama ve takdir etme (Ö10, K)”, “İlköğretimde bizzat arşive gidilip bakılırsa araştırma, iletişim ve gözlem becerileri kazandırılır (Ö15, E)”.

Araştırma sonrasında öğrenen adaylarının bu konuda görüşleri şu şekilde değişmiştir;

“Tarihsel kavrama becerilerinin gelişmesini sağlar. Öğrencilerin tarihsel metinleri yaşadığı dönemin şartlarına göre değerlendirmelerini ve o dönemin kavramlarını kullanmalarını sağlar (K16, K)”, “Öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, kavramlar arası bağ kurma ve sorgulama becerilerini geliştirir (K21, K)”, “Belgeler o dönemin düşüncesine göre yazıldığı için öğrenci dönemle ilgili empati becerisini geliştirir. Öğrenci dönemin gözüyle olaylara yaklaşabilir (K22, E)”, “Arşiv belgelerinin kullanılması öğrencilerin yorumlama, tartışma, bir olaya kanıt bulma ve sorgulama becerilerini geliştirirken kelime dağarcığını da artırır (K26, E)”, “Birincil ve ikincil kaynaklar arasında kıyaslama yapmayı sağlar. Yorumlama yeteneğini ve öğrencilerin kendi aralarında konu hakkında tartışma yapmalarını sağlar. Öğrencilere beyin fırtınası yapma imkânı sunar (K27, E)”, “Kaynakları tahlil etme, eleştirme, analiz etme, sınıflandırma, olaya objektif bakma ve tarihi belgeyi anlayabilme becerilerini geliştirir (K32, K)”, “Çeşitli tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yanında öğrencilerin bir sosyal bilimci gibi çalışmalarını ve bilgiye ulaşmalarını sağlar (K33, K)”.

Araştırmanın üçüncü alt problemi için “Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasının değer kazandırmada etkisi nasıldır? sorusu sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin bulguların tema ve kodları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Arşiv Belgelerinin Değer Kazandırmada Etkisine İlişkin Bulgular

| Tema | Ön Uygulama Kodlar | f | Son Uygulama Kodlar | f |
|-------------------|----------------------------|---|----------------------|----|
| Evninsel Değerler | Sorumluluk | 5 | Adalet | 15 |
| | Saygı | 5 | Bilimsellik | 13 |
| | Çalışkanlık | 5 | Saygı | 9 |
| | Duyarlılık | 4 | Sevgi | 8 |
| | Sevgi | 2 | Yardıms severlik | 6 |
| | Dürüstlük | 1 | Sorumluluk | 5 |
| | Dayanışma | 1 | Doğruluk | 4 |
| | | | Dürüstlük | 3 |
| | | | Sabır | 3 |
| | | | Hoşgörü | 2 |
| Ulusal Değerler | Vatanseverlik | 2 | Vatanseverlik | 10 |
| | Kültürel mirasa duyarlılık | 2 | Geçmişle gurur duyma | 7 |
| | | | Millî birlik | 5 |
| | | | Geleneklere bağlılık | 4 |
| | | | Atalara saygı | 1 |

Tablo 4’e incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde bilimsellik değerinin geliştirilmesini araştırma sonrasında belirttikleri görülmektedir. Bu durum

arşiv belgelerinin ilk elden kanıt olmaları ve öğrencilere birer sosyal bilimci gibi çalışma fırsatı vermesi bakımından önem arz etmektedir. Vatansızlık, geçmişle gurur duyma, milli birlik, geleneklere bağlılık ve atalara saygı değerlerinin belirtilmiş olması da arşiv belgeleri ile yapılan öğretimin milli birlik ve bilinci geliştirmede etkili olduklarını göstermektedir. Araştırma öncesinde katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“Arşiv belgesi kullanılması belgelere karşı duyarlılık ve saygı geliştirir (Ö27, K)”, “Öğrenci geçmişe ait belgelerin günümüz için önemini fark eder (Ö31, K)”.

Araştırma sonrası katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekilde değişim göstermiştir;

“Öğrenciler atalarının yaşadıklarını hayallerinde canlandırır (K1, E)”, “Öğrenciler atalarının kültürünü öğrenerek benimser. Onların değerlerine sahip çıkarlar. Böylece vatansız, sevgi ve saygı dolu bireyler olurlar (K6, E)”, “Öğrenciler arşiv belgeleri ile buluşup adeta tarihin kendisi ile buluşmuş gibi olabilirler. Bayrak, millet, vatan sevgisi gibi milli duyguları geliştirir. Tarihe sahip çıkma, tarihi şahsiyetlere karşı önyargı ile yaklaşmamayı öğrenmiş olurlar (K7, E)”, “Öğrenciler kendini o dönemde yaşayan kişinin yerine koyarak onun hissettiklerini hisseder. Dönemin koşullarını iyi kavrar (K11, E).” “Sorumluluk değeri gelişerek öğrenci kendini bilir, nasıl davranılacağını, hangi amaçla ne yapması gerektiğini öğrenir (K31, K)”, “Geçmişten ders alınarak aynı hataları yapmayı önler (K30, E)”, “Öğrenci arşiv belgelerinde önceki yılların tarihini ve yaşantısını görerek o döneme ait olan değerleri fark eder. Günümüz ile bağlantı kurarak değişen değer yargılarını öğrenir. Geçmişin yorumlanmasında o günkü toplumun kurallarını göz önünde bulundurur (K16, K)”.

Araştırmanın dördüncü alt problemi için “Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesi kullanılmasının kavram kazandırmada etkisi nelerdir? sorusu sorulmuştur. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin bulguların tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Arşiv Belgelerinin Kavram Geliştirmede Etkisine İlişkin Tema ve Kodlar

| Tema | Ön Uygulama Kodlar | f | Son Uygulama Kodlar | f |
|-----------------------------|--------------------------------|---|--|----|
| Kavram öğrenme | Yeni kavramların öğrenilmesi | 7 | Kavramların güncel karşılığı ile | 15 |
| | Kavramların somutlaştırılması | 6 | kıyaslanması | |
| | Kavramların kolay öğrenilmesi | 5 | Kavramın olayın içinde öğrenilmesi | 10 |
| | Kavramların doğru öğrenilmesi | 5 | Kavramın olayın içinde öğrenilmesi | 10 |
| | Kavramların kalıcı öğrenilmesi | 3 | Yeni kavramların öğrenilmesi | 9 |
| | | | Konunun daha iyi öğrenilmesi | 8 |
| | | | Öğrencilerde merak uyandırması | 8 |
| | | | Öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi | 7 |
| | | | Soyut kavramların kolay öğrenilmesi | 5 |
| | | | Dönemin kelime bilgisinin öğrenilmesi | 4 |
| Kavram yanurlusu/ Kargaşası | | | Kavramın kullanıldığı dönemine uygun anlaşılması | 9 |
| | | | Soyut kavramların zihinde tasarlanması | 7 |

Tablo 5'e göre bulgular öğrencilerin arşiv belgelerinde geçen tarih kavramlarını gerçek olayların içerisinde, kavramın kullanıldığı dönemin düşüncesine ve anlamına uygun bir şekilde öğrenmelerini sağladığını göstermektedir. Araştırma öncesince katılımcıların bu konuda görüşleri **şöyledir;**

“Bilinmeyen kelimenin fazla olması kavram kazandırmayı kolaylaştırır (K3, K)”, “Dil, düşünce ve sosyal yaşam hakkında yeni kavramlar öğrenilir (K18, E)”, “Öğrenci uğraşarak kavram öğrendiği için etkili öğrenme gerçekleşir (K30, E)”, “Kavram öğretilmesi esnasında materyal olarak kullanılırsa kavramların etkili ve doğru kazanılmasına yardımcı olur (K33, K)”.

Araştırma sonrasında katılımcıların bu konuda görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Arşiv belgelerinde bilinmeyen kavramlar öğrencilerde merak uyandırır. Araştırmaya heveslenir. Böylece kavram kazanma kolaylaşır (K23, E)”, “Öğrencilerin tarihsel kavramları öğrenmelerini ve günlük hayatta kullanmalarını sağlar. Öğrenciler kavramı bilimsel öğrenir (K34, K)”, “Öğrenciler o dönemde kullanılan kelime ve dil bilgisi hakkında fikir sahibi olur. Dönemin teknolojik, siyasal, sosyal ve ekonomik şartlarını kavrar (K14, K)”, “Kavramların tanımları ile ne işe yaradıkları, nasıl kullanıldıkları öğrenilir. Böylece öğrenci kavramları doğru anlar (K3, K)”, “Arşiv belgelerinin birinci elden kaynak olması kavramları doğru öğrenmeleri-

ni ve dönemin özelliklerine göre kullanmalarını sağlar. Bu sayede anakronizm yapma ihtimali ortadan kalkar. Öğrenciler o döneme ait olmayan kelimeleri o dönemin olaylarını anlatmak için kullanmazlar (K15, E)", "Dönemin kavramlarını öğrenerek dönemin etnik yapısı, dili ve kültürünü doğru öğrenirler. Kelime hazineleri genişir ve dönemin olaylarını daha iyi anlarlar (K17, E)".

Araştırmanın beşinci alt problemi için "Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasında nelere dikkat edilmelidir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin elde edilen bulguların tema ve kodları Tablo 6' te sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersinde Arşiv Belgesi Kullanılmasında Dikkat Edilecek Hususlara Yönelik Bulgular

| Tema | Ön Uygulama kodlar | f | Son Uygulama kodlar | f |
|---------|--|---|--|----|
| Kazanım | Belgenin konuya uygun seçilmesi | 5 | Belgenin konuyla/kazanımla ilgili olması | 25 |
| | Doğru kaynak kullanılması | 1 | Konunun farklı belgelerle karşılaştırılması | 12 |
| Belge | Belgenin önceden incelenmesi | 1 | Belgenin dilinin sadeleştirilmesi | 17 |
| | Belgeden ders materyali geliştirilmesi | 1 | Belge içerisinden gerekli kısmın alınması | 8 |
| | Belgelerin yıpratılmaması | 1 | Metnin anlaşılır olması | 7 |
| | Belge hakkında bilgi verilmesi | 1 | Metnin dikkat ve ilgi çekici olması | 5 |
| | Öğretmenin anlaşılması zor kavramları açıklaması | 1 | Belgenin konuyu açıklayabilecek bilgiler içermesi | 4 |
| | Belgelerin kronolojik sıralanması | 1 | | |
| Öğrenci | Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi | 3 | Öğrenci özelliklerine uygun olması (Yaş, zeka) | 11 |
| | Öğrencilerin ilgisini çekmesi | 1 | Öğrencilerin ilgisini çekmesi | 8 |
| | İzinlerin alınması | 1 | Öğrencilerin belgelerden bilgi üretmesine fırsat verilmesi | 7 |
| | Belgeye ulaşmanın öğretilmesi | 1 | Belgenin öğrencilerin anlayabileceği içeriğe sahip olması | 6 |
| | Öğrencinin dikkatinin çekilmesi | | Öğrencilere anlayabilecekleri kadar belge sunulması | 5 |

Tablo 6' e göre sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasında dikkat edilecek noktalar konusunda araştırma öncesinde öğretmen adaylarının yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları söylenebilir. Çünkü arşiv belgelerinin ders materyali haline getirilmesinde dikkat edilmesi gereken; belgelerin konuya ve kazanımlara uy-

gun özellikte olması, konuyla ilişkili farklı belgelerin kullanılması, belgelerin dilinin sadeleştirilmesi, belgelerini konuyla ilgili kısımların alınması, öğrenci özelliklerinin dikkate alınması noktaları genellikle araştırma sonrası belirtilen ifadelerdir. Araştırma öncesinde öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur;

“Öğrencilerin ilgisini çekecek seyahatname verilebilir (K3, K)”, “Öğrencilere önce ön bilgi verilmeli, ardından değerlendirme soruları ile öğrencide merak uyandırılmalıdır (K7, E)”, “Özellikle tarih konularında öğrencileri o konu ile ilgili arşive götürüp öğrencilerin aklında konunun şekillenmesi sağlanmalı. Sözlü anlatım öğrenciyi dersten koparır. Bu şekilde öğrenci heyecanlanarak derse adapte olur (K13, E)”, “Öğrencilere internet yoluyla arşiv belgelerine nasıl ulaşılabileceği öğretebilir. Özellikle arşiv belgelerinin önemi çok iyi anlatılmalıdır ki diğer nesillere aktarılabilsin ve iyi bir şekilde korunabilsin (K21, K)”.

Araştırma sonrasında öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir;

“Arşiv belgeleri öğrenciye ve konuya uygunluğuna dikkat etmeliyiz. Özellikle dil açısından ağır bir dile sahipse olabildiğince sadeleştirilmesi gerekir. Belge çok uzunsa özeti çıkarılmalıdır (K3, K)”, “Dönem hakkında birinci elden kaynak olmasına dikkat etmeliyiz. Kanıtlarda düzenleme yapılmalı, konu ile alakası olmayan bilgiler çıkarılmalıdır (K8, K)”, “Belgenin içeriğinin konu ile örtüşmesi gerekmektedir (K9, K)”, Kazanıma uygun arşiv belgesi seçmeli. Öğrencinin yaşına, ilgisine, düzeyine uygun olmalı. Konuyu açıklayabilecek bilgiler içermeli. Belgenin dili günümüz Türkçesine çevrilmeli. Mümkünse konuyla ilgili birçok kanıt bir arada kullanılmalı (K29, K)”, “İkinci elden kaynaklara göre güvenilirliği daha çok olsa da nesnel bilgi edinmek amacıyla öğrenciler tarafından karşılaştırılıp taraflı bilginin ayırt edilmesi sağlanmalıdır (K14, K)”.

Araştırmanın altıncı alt problemi için “Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesi kullanılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir? Sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular-
dan elde edilen tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Arşiv Belgelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılmasına İlişkin Öneriler

| Tema | Son Uygulama kodlar | f |
|----------|---|----|
| Öğretmen | Arşiv belgelerini ders materyali olarak kullanma eğitimi alması | 25 |
| | Öğrencilere kanıt değerlendirmeyi öğretmesi | 19 |
| | Derste sıkça kullanması | 10 |
| | Osmanlı Türkçesi öğrenmesi | 8 |
| | Arşiv belgelerine erişimlerinin kolaylaştırılması | 8 |
| Öğrenci | Araştırmaya teşvik edilmesi | 9 |
| | Arşive götürülmesi | 8 |
| | Arşiv bilgisi verilmesi | 6 |
| Materyal | Ders kitabında yer verilmesi | 11 |
| | Günümüz Türkçesine çevrilmesi | 10 |
| | Dijital erişimin kolaylaştırılması | 6 |
| | Konularına göre sınıflandırılması | 4 |

Tablo 7'ye göre bulgular, öğretmen adaylarının arşiv belgelerinin ders materyali olarak kullanılmasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim almaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlere arşiv belgelerinden ders materyali üretme ve Osmanlı Türkçesi, öğrencilere ise araştırma, ve arşiv eğitiminin verilmesini önermektedir. Ayrıca arşiv belgelerinden ders materyali geliştirilmesi ve arşiv belgelerinin ders kitaplarına yansıtılmasını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

“Derste araştırma yapılmalı, öğrenciye araştırma yöntemi öğretilmelidir (K1, E)”, “Küçük yaşlarda devletlerin sosyal, kültürel, toplumsal, ekonomik ve idari yapılarını sadece ders kitaplarından öğrenmek kalıcı olmaz. Öğrenciler gerçek belgelerle araştırmaya teşvik edilmelidir (K3, K)”, “Sınıf ortamında akıllı tahtalarla arşiv belgelerinin saklandığı ve bulunduğu ortamın fotoğraflarının gösterilmesi gerekir. Öğrencilerin bizzat arşiv belgelerinin bulunduğu yere götürülerek inceleme ve gözlem yapmalarına olanak sağlanmalıdır (K30, E)”, “Öncelikle belirlenen konu ile ilgili seçilen arşiv belgelerinin dili ağırsa günümüz Türkçesine çevrilmesi bilinmeyen kelimelerin sınıfta öğrencilere açıklanması, belgenin yorumlanmasında öğrencilere sorular sorarak onların beyin fırtınası yapmalarını sağlamalıyız. Belge gösterilerek derse dikkat çekilebilir (K29, K)”, “Öğrencilerin belgelerde yer alan bilgileri şu anki yaşamımızla kıyaslamaları sağlanmalıdır. Sen olsaydın ve o dönemde yaşasaydın ne yapardın? sorusu öğrenciye yöneltilebilir (K27, E)”, “Arşiv belgelerinden ilişkili içerikler uygun dile çevrilerek ve sadeleştirilerek ders kitaplarına yerleştirilebilir (K13, E)”, “Belgeler derste kullanılmadan önce öğretmen tarafından incelenmeli, sadeleştirilip anlaşılır hale getirilmelidir (K14, K)”, “Sosyal bilgiler öğretiminde arşiv belgesi kullanımını daha yaygın hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kendi tarihimiz hakkında en doğru bilgilere bu belgeler sayesinde ulaşabiliriz.

Nasil ki bilim insanlarının kanıtları deney sonuçları ise biz sosyal bilimcilerin kanıtları da belgelerdir (K21, K)” şeklindedir.

Sonuç

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde arşiv belgesi kullanımı etkinliğine katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinin onların öğrenmelerini nasıl etkilediği ve sürece yönelik deneyimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde arşiv belgesi kullanılmasının faydalarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri; içerik, güvenilirlik ve öğrenme olmak üzere üç tema içerisinde toplanmıştır.

İçerik teması altında uygulama öncesinde; tarihe ışık tutması, geçmişle bağlantı kurmayı sağlaması ifadeleri kullanılmışken araştırma sonrasında; dönemin siyasi, sosyal ve kültürel özellikleri ile dönemin bakış açısını yansıtmaması, tarihi kavramları içermesi, olayı değerlendirirken dönemin koşullarını görme imkanı vermesi şeklinde açıklanmıştır. Güvenirlik teması altında; araştırma öncesinde, kanıt kullanma, net ve sağlam bilgi verme, birinci elden bilgi verme araştırma sonrasında; doğru ve güvenilir bilgi vermesi, birinci elden bilgi vermesi, nesnel bilgi vermesi ve bilginin kanıtla dayandırılması imkanı vermesi şeklindedir. Öğrenme teması açısından; detaylı ve kalıcı öğrenme sağlaması, dikkat çekmesi, başarı ve tutumu geliştirmesi araştırma öncesinde ve sonrasında kullanılan cümlelerdir. Ancak uygulama öncesi bilgi depolama, bilgiye kolay erişme imkanı vermesi ifadeleri öğretmen merkezli eğitimi anımsatmaktadır. Araştırma sonrasında arşiv belgelerinin; bilgi üretme imkanı vermesi, ezbercilikten uzaklaştırması, analiz ve değerlendirme imkanı vermesi ifadeleri de sosyal bilgiler dersinde kanıt kullanmanın faydalarına işaret etmektedir. Bu sonuçlar araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde kanıt kullanmanın öğrencilere bilginin ilk elden güvenilir bilgi sağladığı, dönemin siyasi, sosyal, ekonomik ve düşünce yapısına uygun olarak analiz, değerlendirme ve bilgi üretme imkanı verdiği sonuçlarını desteklemektedir. Bir kısım araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde kanıt kullanmanın öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırdığı, öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenme sağladığı belirtilmektedir (Balkaya (2002; Işık, 2008; Doğan, 2008a; Acar 2013; Çıdadı, 2015).

Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi becerilerini geliştirebileceğine yönelik bulgular bilişsel beceriler ve tarihsel düşünme becerileri olarak iki tema altında toplanmıştır. Araştırma öncesinde zaman ve kronoloji bilgisi, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma becerileri belirtilmişken araştırma sonrasında bu beceriler ile bunlardan farklı olarak sorgulama, farklı kaynakları karşılaştırma, objektif düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, anlama, öğrenmeyi öğrenme becerileri ifade edilmiştir. Bununla birlikte araştırma öncesi herhangi bir tarihsel düşünme becerisi belirtilmemişken araştırma sonrasında tarihsel analiz ve yorum, tarihsel empati, tarihsel kavrama, sorun analizi ve karar verme, sorgulamaya

dayalı araştırma, neden sonuç ilişkisi kurma gibi tarihsel düşünme becerileri ve buna yakın ifadelerin kullanılmış olması uygulanan çalışmanın sosyal bilgiler dersinin becerilerinin yanında tarihsel düşünme becerilerinin de kazandırılabileceğine işaret etmektedir. Farklı araştırmalarda tarih ve sosyal bilgiler derslerinde kanıt kullanmanın öğrencilerde geliştirilebileceği becerilere ilişkin bulgular bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Wineburg, 1991; Stahl, Hynd, Britton, McNish ve Bosquet, 1996; Lee ve Ashby, 2000; Balkaya, 2002; De La paz, 2005; Lee, 2005; Özbaş, 2010; Alabaş, 2007; Altıkulaç ve Gökaya, 2014).

Değerlerin öğretiminde arşiv belgelerinin etkililiği noktasında bulgular evrensel değerler ve ulusal değerler olmak üzere iki tema altında verilmiştir. Evrensel değerler teması açısından arşiv belgeleri ile araştırma öncesi ve sonrasında sorumluluk, saygı, sevgi değerleri belirtilmiştir. Araştırma sonrasında en çok adalet değeri ifade edilmiştir. Ulusal değerler açısından ise vatanseverlik, kültürel mirasa duyarlılık değerleri araştırma öncesinde belirtilmişken araştırma sonrasında ise vatanseverlik, bilimsellik, geçmişle gurur duyma, milli birlik, geleneklere bağlılık değerleri açıklanmıştır. Burada araştırma sonrasında özellikle bilimsellik değerinin belirtilmiş olması arşiv belgelerinin kanıt olarak kullanılmasının öğrencilerde bilimsel düşüncüyü geliştireceğini göstermektedir.

Kavram öğretimi ile ilişkili veriler kavram öğrenme, kavram yanlışlığı/kargaşası şeklinde iki tema içerisinde verilmiştir. Araştırma öncesi kavram öğrenmeye ilişkin veriler yeni kavram öğrenilmesi, kavramların somutlaştırılması, kavramların kolay, doğru ve kalıcı öğrenilmesi şeklinde iken araştırma sonrasında kavramların güncel karşılığı ile kıyaslanması, kavramın olay içerisinde anlamlı öğrenilmesi, yeni kavram öğrenilmesi, konunun daha iyi öğrenilmesi, merak uyandırması, araştırmaya yönlendirmesi, soyut kavramların kolay öğrenilmesi şeklinde çeşitlenmiştir. Kavram yanlışlığı/kargaşası teması içerisinde araştırma öncesinde herhangi bir bulgu yer almazken araştırma sonrasında kavramların kullanıldığı döneme uygun anlaşılması ve soyut kavramların zihinde tasarlanması ifadeleri arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin kavram yanlışlığı veya kavram kargaşası yaşamalarını önleyeceğini göstermektedir. Araştırma bulguları sosyal bilgiler dersinde kanıt kullanmanın öğrencilerin bilgi, kavram, beceri ve değer kazanmaları üzerinde etkilerinin araştırıldığı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Doğan, 2007; Kabapınar, 2014; Tangülü ve Çıdacı, 2016, Sağlam ve Bilgiç, 2018).

Sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin görüşler; kazanım, belge, öğrenci temalarında incelenmiştir. Araştırma öncesinde çok az öğretmen adayları belgenin konuya uygun seçilmesi, belgenin önceden incelenmesi, öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi bilgisini vermiştir. Araştırma sonrasında ise arşiv belgesinin; konuyla/kazanımla ilgili olması, konuyu açıklayacak özellikte olması gerektiği ifade edilmiştir. Ders materyali haline getirilmesinde arşiv belgelerinin; dilinin öğrencilerin anlayacağı şekilde sade ve anlaşılır hale

getirilmesi, belgeden konu ile ilişkili kısımların alınması, belgenin öğrencilerin yaş ve zeka özelliklerine uygun olanlarının seçilmesi ve öğrencilerin belgelerden bilgi üretmelerine fırsat verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Araştırma bulguları Safran (2006) ve Drake ve Brown'un (2013) belirttiği belgelerin bir öğretim materyali haline getirilmesinde dikkat edilecek noktalarla benzerlik göstermektedir.

Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının araştırma öncesi herhangi bir önerileri yokken araştırma sonrasında öğretmen, öğrenci ve ders materyaline yönelik öneri getirmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde arşiv belgesi kullanılması eğitimi almaları, öğrencilere kanıt değerlendirmeyi öğretmeleri, arşiv belgelerini derste sıkça kullanmaları, Osmanlı Türkçesi öğrenmeleri, arşiv belgelerine erişimlerinin kolaylaştırılmasını önermişlerdir. Öğrencilerin ise araştırmaya teşvik edilmesi, arşive götürülmesi, arşiv bilgisi öğretilmesi önerilerini belirtmişlerdir. Arşiv belgelerinden ders materyali olarak kullanılması konusunda arşiv belgelerine ders kitaplarında yer verilmesi, belgelerin günümüz Türkçesine çevrilmesi, belgelere dijital erişimin kolaylaştırılması ve belgelerin konularına göre sınıflandırılması önerilerini getirmişlerdir. Araştırma bulguları ışığında arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde bir ders materyali olarak kullanılması ile öğrencilerin olayı veya olguyu incelenen dönemin siyasi, sosyal ekonomik, kültürel özelliklerini ve dönemin bakış açılarını da anlayarak gerçekçi bir şekilde öğrenilebilecekleri belirtilebilir.

Arşiv belgelerinin sosyal bilgiler dersinde öğretim materyali olarak kullanılması ile öğrencilere ilk elden sağlam, doğru ve güvenilir bilgi elde etme fırsatı verilebilir. Bu sayede öğrenciler olayları değerlendirirken dönemin şartlarını dikkate alarak, bilgiyi kanıtla dayandırarak ve bir sosyal bilimci gibi araştırarak bilgi üretebilir. Nitekim Wineburg (2004) ve VanSledright ve Limon (2006) çalışmalarında benzer bulguları belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derse ilgilerinin artacağı, ezberden ve hazıra konmadan uzaklaşacakları; konuları daha iyi ve kalıcı öğrenecekleri, başarılarını da artıracakları söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- ✓ Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sosyal bilgiler dersinde arşiv belgelerinin kullanılmasına ilişkin eğitimler geliştirilebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında arşiv belgelerinin kullanıldığı etkinliklere yer verilebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler dersi konularına uygun arşiv belgesi örnekleri Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemine yüklenebilir.
- ✓ Çalışma yapraklarının tasarlanması ve uygulanması ile ilişkili görüşlerini incelemek için öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler ile yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- ACAR, H. (2013). *Ortaöğretim coğrafya kitaplarında kanıt kullanma becerisinin incelenmesi ve öğreniminin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- AKBABA, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 185-197.
- ALABAŞ, R. (2007). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ALTIKULAÇ, A. ve Gökkaya, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 9 (1), 21-35. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6504.
- ATA, B. (2002). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı, *Türk Yurdu*, (175), 80-86.
- BALCI, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- BALKAYA, A. (2002). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- BİNARK, İ. (1994). *Türk arşivlerinin kısa tarihçesi ve devlet arşivleri genel müdürlüğünün faaliyetleri*. İstanbul: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- BOZKURT, F. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (24), 334-353. doi: 10.29329/mjer.2018.147.18.
- CARR, E. H. (2002). *Tarih Nedir?*. 2. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- CHRISTENSEN, L., B., Johnson, R., B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (Çev. Edt: Ahmet Aypay), Ankara: Anı Yayıncılık.
- COOPER, H. (1995). *History in the early years*, London, UK: Routledge Falmer.
- ÇİDACI, T. (2015). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. sınıf örneği) (Kanıt temelli öğrenme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- DAVIES, P. (1999). What is evidence-based education education? *British Journal Of Educational Studies*, 47 (2), 108-121.
- DE LA PAZ, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 139-156.
- DİLEK, D. ve Yapıcı, G. (2008). Tarih öğretmen adaylarının kaynaklarla çalışmada karşılaştıkları güçlükler ve romantik tarih anlayışı: sınav kâğıtları üzerine bir analiz. M. Safran ve D. Dilek (Ed.). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi içinde* (330-344), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- DOĞAN, N. (2008a). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arşiv Belgelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

- DOĞAN, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- DOĞAN, Y. (2008b). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 171-186.
- DÖNMEZ, C. ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 923-942.
- FINES, J. (1994). Evidence: the basis of the disiplin. (Ed. H. Bourdillon). *Teaching history* (122-125), London: Routledge.
- GÖMLEKSİZ, M. N., ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı: 8 (1), 95-134.
- GÜVENBAŞ, M. (2013). *Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- IŞIK, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- IŞIK, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 6 (1), 1323-1337.
- KABAPINAR, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KAYA, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies*, 7 (2), 675-691.
- KESKİN, İ. (2013). Yapılandırmacı öğretim bakımından arşiv kaynaklarının önemi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (5), 1-29.
- KICIR, K. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KÜTÜKOĞLU, M. (1994). *Osmanlı belgelerinin dili (diplomatik)*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- KYLONEN, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments*, Princeton, NJ; Educational Testing Services, 7-8.
- LEE, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history In S. Donovan ve J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom*. Washington D.C.: National Academic Press.
- LEE, P., ve Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, ve S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives içinde* (199-222). New York: New York University Press.

- LEE, P., ve Shemilt, D. (2003). A scaffold not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113 (1), 13-23.
- LEVESQUE, S. (2008). *Thinking historically: Educating students in the 21st century*. Kanada: Toronto Universty Press.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. 2. Baskı. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- NATIONAL Council for the Social Studies [NCSS]. (2020). College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History. 19.02.2020 Erişim adresi <https://www.socialstudies.org/c3>.
- ONWUEGBUZIE, A. J. ve Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12 (2), 281-316.
- ÖZBAŞ, B. Ç. (2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- SAFRAN, M. ve Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 71-86.
- SAĞLAM, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (2), 60-71.
- SEIXAS, P. (1994a). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102 (3), 261-285.
- SEIXAS, P. (1994b). Students' understanding of historical significance. *Theory and research in social education*, 22 (3), 281-304.
- SEIXAS, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson ve Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (765-783). Cambridge, MA: Blackwell.
- SEYHAN A. (2018). Tarih öğretiminde arşiv belgesi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi. International Congresses on Education, Edugarden Org. Kongre ve Yay. San. Ve Tic. Ltd. Şti. İstanbul, (701-707).
- SEYHAN, A. (2017). Lise öğrencilerinin tarih kavramlarını öğrenme güçlükleri ve kavram öğretimine ilişkin görüşleri (Of ilçesi örneği). *Turkish Studies*, 12 (18), 523-544.
- STAHL, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., ve Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, 430-456.

- ŞAHİN, Y. (2012). 19.yy Büyükçekmece:sinin temettuat defterlerine göre sosyo-ekonomik durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ŞAHİN, Y. (2012). 19.yy Büyükçekmece:sinin temettuat defterlerine göre sosyo-ekonomik durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TANGÜLÜ, Z. ve Çıdacı, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 253-273.
- TRILLING, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- TÜRK DİL KURUMU (2018). Güncel Türkçe sözlük. 12.07.2018. Erişim adresi: www.tdk.gov.tr.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2000). Can ten-year-olds learn to investigate history as historians do?. Organization of American Historians. Erişim Adresi: <http://www.oah.org/pubs/2000aug/vasledright.html>.
- VANSLEDRIGHT, B.A. ve Limon, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander & P. Winne (eds). *The Handbook of Educational Psychology*. (2nd ed.) (545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WINEBURG, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.
- WINEBURG, S. (2004). Crazy for history. *Journal of American History*, 90 (4), 1401-1414.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE'DE HÜKÜMET PROGRAMLARININ VE MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARINDA ALINAN KARARLARIN İLKOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA YANSIMASI: 1923-1950*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevgi KAYALIOĞLU¹, Osman ALTINTAŞ²

* Bu çalışma, "Hükümet Programlarının ve Millî Eğitim Şûralarında Alınan Kararların İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarına Yansımaları (1923-2016)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, sevgikayalioglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9169-230X.

2 Prof. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Mimarlık Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, altintas.osm@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0414-1084.

Geliş Tarihi: 18.07.2019 Kabul Tarihi: 20.12.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı 1923-1950 yılları arasında kurulan hükümetlerin programları ve millî eğitim şûralarında alınan kararların ilkökul Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarına hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme yaklaşımları açısından yansımalarının olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma kapsamında 1924, 1926, 1936 ve 1948 İlkokul Programları; 1927 Köy Mektepleri Müfredat Programı; 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı ve 1939 Köy İlkokul Programı Projesi ele alınmıştır. Tarihsel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada veriler, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmış ve doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmada 1924 Programı'nda Resim dersinin Cumhuriyet esaslarını ve laikliği topluma aktarmada dolaylı bir rol üstlendiği; 1926-1936 arasında uygulanan programlarda, hükümetlerin eğitim politikalarının dersin hedef ve içerik boyutlarına çeşitli açılardan yansıdığı; özellikle Mayıs 1935'ten sonra Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) parti politikalarının, şûralarda alınan kararların ve dolayısıyla uygulanan öğretim programlarının üzerinde belirleyici bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca CHP'nin kültür ve sanat politikalarından "devrim müzelerinin kurularak topluma inkipap ruhunun aşılması" fikri, 1936 itibarıyla ilkökul programlarında okul müzelerinin kurulması ve bu müzelerde "inkılap/devrim köşesi" adlı bir bölüme yer verilmesi suretiyle örgün eğitimde uygulanabilir bir forma dönüştürülmüştür. Bu dönemin eğitim ve öğretim programlarının şekillendirilmesinde CHP'nin ulusal politikalarının daha etkili olmasının, karşısında herhangi bir muhalefet olmayan bu partinin politikalarının devlet politikası olarak benimsenmesinden ileri geldiği ve bu durumun dönemin Türkiye'si için oldukça tabii olduğu söylenebilir. 1946 seçimleriyle başlayan çok partili yeni dönem ise ders öğretim programına yansımaları olan diğer siyasi gelişmelerdendir.

Anahtar Kelimeler: Resim/Resim-Elişi/Resim-İş/Görsel Sanatlar Dersi, Hükümet Programları, Millî Eğitim Şûra Kararları, Eğitim Programı, Öğretim Programı, Müfredat.

THE REFLECTION OF GOVERNMENT PROGRAMS AND THE DECISIONS TAKEN IN THE NATIONAL EDUCATION COUNCILS ON ELEMENTARY SCHOOL VISUAL ARTS COURSE CURRICULUMS IN TURKEY: 1923-1950

Abstract:

The purpose of the current study is to determine whether the programs of the governments established in the period between 1923 and 1950 and the decisions taken in the national education councils had any reflections on the elementary school Visual Arts course curriculums in terms of course objectives, content, learning and teaching process and evaluation approaches. Within the context of the current study, the 1924, 1926, 1936 and 1948 Elementary School Programs, the 1927 Curriculum of Village Schools; the 1936 Village Schools Curriculum Draft and 1939 Village Primary School Program Project were discussed. In the current study, which was conducted by using historical research method, data were collected by document analysis method and analyzed through document analysis. As a result, it was concluded that Painting course had an indirect role in transferring the principles of Republic and secularism to society in the 1924 Program; in the programs implemented between 1926 and 1936, governments’ educational policies were reflected in various aspects of the course’s objectives and content dimensions; particularly after May 1935, the party policies of the Republican People’s Party (CHP) were a decisive factor on the decisions taken at the councils and therefore the curricula. In addition, one of the culture and arts policies of CHP was the idea of “instilling the spirit of revolution in the society by establishing the revolution museums” was turned into an applicable form with the establishment of school museums in elementary school programs and the inclusion of “reforms/revolution corner” in these museums in the formal education as of 1936. The fact that national policies of CHP were more effective in shaping the instructional and educational programs of the period was because the policies of this party were accepted as the government policies as there was no other source of power against it and this was quite natural for the Turkey of that time. The new multi-party era starting with the 1946 election is another political development that has reflections on the curriculum.

Keywords: Painting/Painting-Handcrafts/Art/Visual Arts Course, Government Programs, Decisions of the National Education Councils, Educational Program, Instructional Program, Curriculum.

1. Giriş

Bir ülkenin istikrarlı şekilde gelişebilmesi ve müreffeh düzeye erişebilmesi için öncelikle devleti yöneten aklın vizyon sahibi olması, kendi bünyesine uygun hedefler belirlemesi ve buna bağlı olarak da anayasasını bir zemine oturtturarak hedeflerini bu esaslar çerçevesinde ortaya koyması gerekmektedir. Anayasalar, bir ülke için hangi anlama geliyorsa eğitim sistemi içinde de eğitim programları benzer bir anlam taşımaktadır denilebilir. Yani eğitim sisteminin anayasasının da eğitim programları olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde istenen hedeflere ulaşılması arzu ediliyor ve ülke olarak ortaya konulan hedeflerin yakalanması isteniyorsa muhakkak ki eğitim ve öğretim hayatının anayasası olan eğitim programlarının bu hedefler doğrultusunda oluşturulması gerekmektedir. Öğretim programlarının da eğitim programlarındaki temel hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkin rolü olan birimler olduğu varsayıldığında her bir dersin öğretim programının genel hedeflere ulaşılması yolunda önemli bir basamağı teşkil ettiği söylenebilir.

Türkiye'nin muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkarılması hedefine hizmet eden, vizyon sahibi, sağlam bir zemine oturtulmuş ve sağlam temeller üzerinde yükseltilmiş bir eğitim sisteminin inşası yolunda rolü olan eski isimlendirmeleriyle Resim/Resim-Elişi/Resim-İş; güncel adıyla Görsel Sanatlar dersi öğretim programları üzerinde Cumhuriyet'in ilanından Demokrat Parti'nin (DP) iktidara geldiği 14 Mayıs 1950'ye kadar birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Öyle ki 1923-1950 yılları arasında şehirlerde okutulmak üzere 1924, 1926, 1936 İlkokul Programları; hem köylerde hem de şehirlerde okutulmak üzere 1948 İlkokul Programı, yalnızca köylerde okutulmak üzere ise 1927 yılında Köy Mektepleri Müfredatı kabul edilmiştir. Bunların yanı sıra yine köy okulları için bir program taslağı (1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı), bir de program projesi (1939 Köy İlkokul Programı Projesi) hazırlanmıştır. Yine aynı dönem içinde -her ne kadar aynı partiye mensup olsalar da- 18 kez hükümet değişikliği yaşanmış ve ilki 1939 yılında olmak üzere dört defa millî eğitim şûrası toplanmıştır. Şûralardan üçünde, ilkokul düzeyine ilişkin kararlar alınmıştır. Millî eğitim şûra toplantılarından önce ise 1923, 1924 ve 1925 yıllarında olmak üzere üç kez Heyet-i İlmiye adında eğitim toplantıları gerçekleştirilmiştir. Yani Cumhuriyet'in ilanından sonraki 27 yıl içinde gerek siyasi alanda gerekse eğitim alanında sürekli bir arayış içinde olunmuş ve bu durum, eğitim ve öğretim programlarında kısa zaman diliminde sıklıkla yapılan düzenlemelerle sonuçlanmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından DP'nin iktidara gelişine kadar geçen süreçte ilkokul programlarındaki ve dolayısıyla Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarındaki yenilik arayışları ve buna bağlı olarak kısa zaman dilimlerinde yapılan değişikliklerin hükümetlerin siyasi hedefleri ile ilişkisinin olup olmadığının anlaşılması ve açığa çıkarılması; millî eğitim şûralarında alınan kararların ders öğretim programıyla ilişkisinin tespit edilmesi ve programlardaki değişikliklere sebep olan diğer faktörlerin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde 1923-1950 yılları

arasında kurulan hükümetler tarafından ilköğretimde izlenen politikalar ve bunların uygulamalarının, şûra kararları ve uygulamalarının, bu kararlarla hükümetlerin eğitim politikaları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Buna karşılık Cumhuriyet’in ilk yıllarında hazırlanan öğretim programlarındaki değişim ve gelişimler incelenirken Resim-İş dersinin de yer aldığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Aslan, 2011). Ne var ki bu dönemde Resim/Resim-Elişi/Resim-İş dersi öğretim programlarının, hükümet politikaları ve şûra kararları ile ilişkisinin irdelendiği hiçbir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmayla Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarının tarihsel perspektifte incelenerek alana katkı sağlanması ve alandaki mühim bir boşluğun doldurulması öngörülmektedir. Zira eğitim sisteminde güçlü bir biçimde yer etmiş sorunların çözümünde geçmişin doğru analiz edilmesi, bunun yanında değişen dünya ve yeni yaklaşımlar ışığında eğitime dair yeni bakış açılarının oluşturulması oldukça önemlidir.

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı 1923-1950 yılları arasında Türkiye’de kurulan hükümetlerin programlarında yer alan millî eğitim, kültür ve sanat politikalarının ve millî eğitim şûra kararlarının ilkökul düzeyindeki Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarına yansımalarının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu genel amacın araştırılması için yanıt aranan sorular şu şekildedir:

- 1) Hükümet programlarında yer alan millî eğitim, kültür ve sanat konularının Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarına yansımaları hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, değerlendirme yaklaşımı açısından nasıldır?
- 2) Millî eğitim şûralarında ilkökul, kültür ve sanat konularına ilişkin alınan kararların Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarına yansımaları hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, değerlendirme yaklaşımı açısından nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın yöntemi, tarihsel araştırmadır. Tarihsel araştırma geçmişte meydana gelen bazı olay ve eylemlerin betimlenmesi, olay ve olguların anlaşılması, açıklanması için ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisinin incelenmesinde kullanılan, verilerin sistematik olarak değerlendirilmesine dayanan bir araştırma yöntemidir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu tür araştırmalarda araştırma problemi, dönemin belgelerinin dikkatli bir şekilde okunması ya da o dönemde yaşayan kişilerle görüşmeler yapılması yoluyla incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Ayrıca bu yöntem doğrultusunda yapılan araştırmalarda “Ne idi?” (Kaptan, 1998, 53) veya “Geçmişte ne oldu?” sorularına yanıt aranmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010, 18). Böylece ele alınan dönemde yaşananların nedenleri doğru bir şekilde açıklanmaya çalışılmaktadır.

Birçok amaç için yapılabilen tarihsel araştırmaların amaçlarından biri, mevcut eğitim uygulamalarının ya da politikaların daha kapsamlı şekilde anlaşılabilmesidir

(Fraenkel & Wallen, 2009, 534-535). Bu çalışmada tarihsel araştırma yönteminin kullanılmasının sebepleri ise Resim/Resim-Elişi/Resim-İş dersi öğretim programlarındaki geçmiş uygulamaların ve değişikliklerin hükümet programlarındaki politikalar ve millî eğitim şûralarında alınan kararlar bağlamında incelenerek bugünkü sanat eğitimi faaliyetlerinin daha iyi anlaşılabilmesinin ve değerlendirilebileceğinin öngörülmesi, bu üç ana başlıkta zaman içinde meydana gelen değişikliklere neden olan olgu ve olayların anlaşılabilmesi, bunlar arasında ilişkilendirme yapılabilmesi ve farklı bir bakış açısının sağlanabilmesi olmuştur.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda kullanılabilen, olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, 187). Tarihsel araştırma ya da tarihi yöntem, daha ziyade doküman inceleme yöntemi olarak da görülmektedir (Kaptan, 1998, 54). Bu araştırmaya konu olan dokümanlar, yazılı veya basılı olan her türlü bilgiyi ifade etmektedir.

Eğitim alanında yapılan tarihi araştırmalarda, genellikle birincil veri kaynaklarının ikinci kategorisinde tanımlanan el yazması belgeler, tüzükler, yasalar, resmî tutanak ve kayıtların arşivleri ile her türlü resmî kayıtlar, araştırma raporlarının arşivleri, resmî yayınlar, dosyalar, mektuplar, muhtıralar, gazete ve dergiler gibi yapılandırılan olaylarla ilgili fiziksel ilişkisi olan kaynaklar ele alınmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2005, 161). Bu araştırmanın temel veri setinin oluşturulmasında söz konusu anlayış esas alınmış; araştırmada birincil veri kaynakları arasında değerlendirilen, güvenilir veri kaynakları kullanılmıştır.

Araştırmanın amacıyla ilişkili olarak belirlenen ana verilerden Resim/Resim-Elişi/Resim-İş dersi öğretim programlarına Bakanlık (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Kültür Bakanlığı [KB]) tarafından hazırlanmış ve yayımlanmış resmî kaynaklardan; hükümet programlarına Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Tutanak Dergisi ve TBMM Zabıt Ceridelerinden; millî eğitim şûra kararlarına -bakanlık tarafından tıpkıbasımı yapılmış Birinci Millî Eğitim Şûrası hariç- şûraların orijinal basımlarından ulaşılmıştır. Millî Eğitim konularına ilişkin bazı hususlar ve alınan kararlar da Bakanlık tarafından yayımlanan Tebliğler Dergisi'nden temin edilmiştir. Araştırmanın söz konusu temel dokümanları, MEB Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi ile TBMM Kütüphanesi'nden erişilmiştir. Araştırmaya katkı sağlayan ve araştırmanın ikincil veri kaynaklarını temsil eden diğer dokümanlar ise çeşitli kütüphanelerden veya çevrimiçi ortamlardan sağlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler, doküman analizi yoluyla değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Konuyla ilgili dokümanlar tespit, temin ve tasnif edildikten sonra Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafın-

dan açıklanan “eserlerin orijinalliğinin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin kullanılması” aşamaları sırasıyla takip edilmiştir. Eserlerin özgünlüğünün kontrol edilmesinin, tarihi kaynakların değerlendirilmesi noktasında üzerinde özellikle durulması gereken önemli basamaklardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Bunun için eserlerin orijinal olup olmadığı, belgelerin ve yazarlarının söylediklerinin doğruluğu Fraenkel ve Wallen’in (2009) iç ve dış analiz sorularıyla kontrol edilmiştir. Zaten araştırmanın ana verileri resmî kaynaklardan oluştuğu için kullanılan dokümanların büyük ölçüde orijinal ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Eserlerin orijinalliği ve güvenilirliği kontrol edildikten sonra tüm dokümanlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen temalar çerçevesinde dikkatli şekilde okunmuştur. Bu aşamada, konuyla doğrudan ilişkili olmadığı anlaşılan veriler araştırma kapsamı dışında bırakılırken araştırmaya katkı sağlayacak türden veriler ise çalışmaya dâhil edilmiş ve bu doğrultuda temaların genel çerçevesi de değiştirilmiştir. Yapılan tüm düzenleme ve değişiklikler neticesinde, araştırmanın nihai temaları şu şekilde belirlenmiştir:

- a) Hükümet programlarında eğitim, kültür ve sanat alanlarındaki genel söylemler; ilkokul/temel eğitim/ilköğretime ilişkin genel söylemler.
- b) Millî Eğitim Şûra kararlarında ilkokul/temel eğitim/ ilköğretim düzeyinde eğitim programı/öğretim programı/müfredatlar; kültür; sanat.
- c) Resim/Resim-Elişi/Resim-İş/Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarında:
 - Hedef/amaç: Genel değişiklikler.
 - İçerik/muhteva/kapsam: Genel değişiklikler, konular, etkinlikler, ders süreleri.
 - Öğrenme ve öğretme süreci/eğitim durumları: Genel değişiklikler, işleniş, yöntem ve teknikler, öğretim ilkeleri, öğretim materyalleri.
 - Değerlendirme: Genel değişiklikler, ölçme araçları, değerlendirme yaklaşımları.

Araştırmanın verileri, hazırlanan temalar çerçevesinde çok defa okunarak sistemli hale getirilmiş ve analiz edilmiştir. Kaptan’a göre tarihsel araştırmalarda küçük parçalardan hareket edilerek bir bütün meydana getirilmekte, bu şekilde genel yargılara varılarak tümevarımsal bir yaklaşım sergilenmektedir. Ayrıca tarihsel verilerle sebep-sonuç ilişkisi kurmak yerine bunlar arasında ilişkilendirme yapmak daha uygun görülmektedir (Kaptan, 1998, 55). Bu araştırmada esas alınan temel yaklaşım da olgu ve olaylar arasında ilişki kurulması suretiyle geçmişteki meselelere bir geniş pencereden bakılması ve bunların değerlendirilmesi olmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Hükûmet programlarında yer alan millî eğitim, kültür ve sanat konularının Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarına yansımaları hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, değerlendirme yaklaşımı açısından nasıldır?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda hükûmet programlarında yer alan millî eğitim, kültür ve sanat konularının ders öğretim programlarına yansımaları her öğretim programı için ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.1.1. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile Hükûmet Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk programı olan 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, aynı yıl toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'de ilköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak alınan karara istinaden hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Aslan, 2011; Cicioğlu, 1985). Aynı dönem içinde, 3 Mart 1924'te, Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilerek eğitim ve öğretimde bilimselliğin, laikliğin ve millileşmenin önü açılmıştır. Bu gelişmeler, 1. ve 2. Hükûmetler'in iktidarda olduğu yıllara (30.10.1923-22.11.1924) rastlamaktadır. Yeni rejime ilişkin siyasi bir nutuk niteliği taşıyan 1. Hükûmet'in programında (I. İnönü, 30.10.1923-06.03.1924) eğitim, kültür ve sanat konularına yer verilmemiş; 2. Hükûmet tarafından ise (II. İnönü, 06.03.1924-22.11.1924) hükûmet programı hazırlanmamıştır. Benzer şekilde ilk mekteplerin ve Resim dersinin hedefleri de açıkça ortaya konulmamıştır.

“1914 tarihli Mekatib-i İptidaiyye Ders Müfredatı” esas alınarak hazırlanan 1924 Programı'nda ilk mekteplerin ve derslerin hedeflerine açıkça yer verilmese de gerek ilkokulların gerekse programın amacı, sosyal bilimler ve vatandaşlık eğitimine yönelik dersler içinde doğrudan veya dolaylı şekilde yer almıştır. Ayrıca bu program hazırlanırken “Musahabat-ı Ahlâkiye” ve “Malumat-ı Vataniye”, “Tarih”, “Coğrafya”, “Kuran-ı Kerim” ve “Türkçe” derslerinde yer alan saltanat, hilafet ve padişahla ilgili konular çıkarılarak yerine ulusalcılığı, laikliği ve demokratik cumhuriyeti hedefleyen yeni konular eklenmiştir (Aslan, 2011). Cumhuriyet'in ilanından sonra dönemin Maarif Vekili İsmail Safa Özler tarafından ilan edilen “Maarif Misakı”nın, bu programın genel amaçları veya genel amaçlarını yönlendiren bir faktör olduğu düşünülmektedir (Kalaycı, 2000, 34).

Resim dersinin “içerik” dışındaki diğer temel boyutlarının bulunmadığı programda, içerikte yer alan resim çalışmaları/türleri de tümüyle 1914 tarihli Mekatib-i İptidaiyye Ders Müfredatı'ndan alınmıştır. Farklı olarak -ilkokulların altı yıldan beş yıla indirilmesi nedeniyle- yalnızca ders sürelerinde düzenlemeye gidilmiştir. Programda tüm sınıflarda okutulan “Tedrisi resim” çerçevesinde Resim dersinde Malûmat-ı Va-

taniye, Türkçe, Tarih ve Coğrafya gibi derslerde işlenen konulara ait çizimlerin yapılması suretiyle dersler arası ilişkilendirme yapılması öngörülmüştür. Tedrisi resim çalışmalarına yönelik açıklama şu şekildedir:

“*Tedrisi Resim: Hesap, Hendese, Lisan, Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki, Ahlak derslerine ait resimler; musavvir vazifeler...*” (Maarif Vekâleti [MVK], 1340, 45-47).

Yani “Tedrisi resim” kapsamında, eğitim ve öğretim sürecinde dil ve sosyal bilgiler derslerinde ele alınan konularla ilgili çizim becerisine dayalı resim eğitimi verilmektedir. Resim dersiyle ilişkilendirilen Malûmat-ı Vataniye, Türkçe, Tarih ve Coğrafya derslerinin Cumhuriyet ilkelerinin ve prensiplerinin öğretilmesinde aktif rol oynayan dersler olduğu göz önünde bulundurulduğunda ders içeriğinin cumhuriyet bilincinin kazandırılması noktasındaki rolü ortadadır.

Gerek dönem hükûmetlerinin programları gerekse Resim dersinde yaptırılacak çalışmaların 1914 tarihli Mekatib-i İptidaiyye Ders Müfredatı’ndan aynen alınması, dönemin ilköğrenim anlayışının temel eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi üzerine kurgulandığını; programın uygulamaya konulduğu Cumhuriyet’in ilk yıllarında siyasi alandaki yeniliklerin öncelik olarak görüldüğünü ve programlarda yenileşme hareketlerinin henüz başlatılmadığını göstermektedir. Kalaycı’ya (2004, 17) göre bu dönemde eğitim; millî ideallerin beslenmesi, yeni liderler yaratılması, hür ve millî bir devlet yaratılması ve dinamik ve çağdaş bir toplumun inşa edilmesi yolunda önemli bir araç olarak görülmüştür.

3.1.2. 1926 İlköğretim Müfredat Programı ile Hükûmet Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

1926 İlköğretim Müfredat Programı, 4.Hükûmet (III.İnönü, 03.03.1925-01.11.1927) döneminde kabul edilmiştir. Bu hükûmetin programında “*Hükûmetin siyaseti umumiyesi malûmdur. ... cumhuriyetin feyyaz ve islâhkâr mesaisinin ... maarifte ... devamıdır*” (Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi [TBMMZC], 1925, 127-128) denerek önceki hükûmetin programın uygulanacağıın sinyalleri verilmiştir. 3.Hükûmet’in (Fethi Okyar, 22.11.1924-03.03.1925) programında ise “*Meclisi Âlinizin yüksek kararı ile tevhide tedrisat esaslarını kabul ederek selâmet yolunu bulmuş olan maarifinizi aynı yolda yürütmek ... hayat için hazırlanmış gençler yetiştirmek gayemiz olacaktır*” denilmiştir (TBMMZC, 1340, 398). Yani millî eğitimde “*hayat için hazırlanmış gençler yetiştirilmesi*” dönemin politikası olarak benimsenmiştir.

Bu programın kabulünden yaklaşık olarak iki sene önce ise Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden eğitimci John Dewey, Türkiye’ye eğitim üzerine incelemelerde bulunması için davet edilmiştir. Dewey’in yaptığı araştırmalardan sonra hazırladığı raporda, müfredat programlarında derslerle öğrencinin yaşamı arasında bağlantı kurulması ve okul örgütlerinin her bölgenin özel şartlarına ve ekonomik ihtiyaçlarına uyacak şekilde esnek bir yapıda olması gerektiği belirtilmiştir (Dewey, 1952). Dolayısıyla Dewey’in raporunda ifade ettiği hususlarla hükûmetin ortaya koyduğu eğitim politikası arasında benzerlik vardır. Ayrıca 1925’te Türkiye’ye gelen Amerikalı Prof.

Kühne tarafından da mesleki eğitim alanında yapılan incelemeler neticesinde sunulan raporda, "...ilkokullarda el işleri öğretimine yer verilmesi ... memnun olmaya değer" ifadesi kullanılmıştır (Tonguç, 2004, 241). Özellikle Dewey tarafından yapılan tespitlerle benzer şekilde, ilk mekteplerin genel amacı da "genç neslin yaşadığı çevreye uyum sağlaması suretiyle iyi vatandaşlar olarak yetişmesi" (MVK, 1930) olarak belirlenmiştir. Yani içinde bulunulan dönemde, ilkokullarda "hayata/çevreye uyum, yaşama hazırlık" prensibi esas alınmıştır. Söz konusu prensibin tamamlayıcısı olarak da programın genelinde "iş esası", "yakın çevre esası", birinci devrede ise "toplular öğretimi esası" benimsenmiştir (MVK, 1930, 3-5). Burada toplu öğretimden kasıt ilkokul birinci devredeki Türkçe grubu dersleriyle Matematik, Resim, Yazı, Beden Eğitimi ve Müzik derslerinde kazandırılacak tekniklerin Hayat Bilgisi dersinin ünite ve konularından alınması; yani birinci devre derslerinin Hayat Bilgisi dersi çevresinde toplanmasıdır. Toplu öğretim sisteminde öğretim, kuramsal değil; işlevsel, deneysel ve pratiğe dönük bir nitelik taşımaktadır. Bu şekilde yapılan öğretimde, bireyler herhangi bir konuyla ilgili yaşam için gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkları birbiriyle ilişkilendirerek öğrenmektedir (Binbaşıoğlu, 1994). Dolayısıyla 1926 Programı'nda benimsenen bu üç yaklaşımın, bilginin anlamlı kılınarak öğrencinin işine yarayacak forma dönüştürülmesi ve bireylerin yaşamla bütünleşmesini kolaylaştıran yönleri sahip olması nedeniyle hükümetin politikasına hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca bahsi geçen "iş okulu" ve "toplular öğretimi" kavramları ise Dewey'in üzerinde durduğu konulardandır (Cicioğlu, 1985, 95).

Bu programda, 1924 Programı'nda "Resim" olarak adlandırılan dersin adı "Resim-Elişi" olarak değiştirilmiştir; her iki dersin hedefleri ve içeriği müstakil hazırlanmıştır.

Elişi dersinin hedeflerinden bazıları şu şekildedir:

- a) Çocuğu kendi muhitinde bulunan eşyayı şekil ve renk cihazlarından¹ tetkike alıştırmak.
- b) Çocuğa, maddeyi işleyerek zihninde tasavvur ettiği şekillere vücut vermek kudretini iktisap ettirmek².
- c) Mütemadi temrinlerle³ çocuğun basıra⁴ ve lamisesini⁵ işleterek ufak tefek elişlerini yapmaya muktedir becerikli bir insan haline getirmek.
- d) Çocuğu muayyen bir maksat uğrunda ve mütemadi surette çalışmaya alıştırmak, ona iş zevkini vermek ve onda çalışmak itiyadını husule getirmek⁶ (MVK, 1930, 120).

1 Cihaz: Yön, taraf.

2 İktisap etmek: Kazanmak, edinmek.

3 Temrin: Yineleterek alıştırmak.

4 Basıra: Görme, görüş kuvveti.

5 Lamise: Dokunma hissi, dokunma duygusu.

6 Husule gelmek: Meydana gelmek.

Elişi dersinin belirtilen hedefleri ile hükûmetin eğitim anlayışı “a” maddesi ile Dewey tarafından önerilen, çevresel ve yerel ekonomik şartlara uygun programların hazırlanması yönündeki yaklaşıma da uygun olarak “*yakın çevre esası*”; diğer maddelele “*iş esası*” doğrultusunda ilişkilendirilebilmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin derslerinin ayrı olduğu programda, kızlar ikinci devrede erkeklerden farklı olarak Dikiş ve Ev İdaresi dersleri almakta ve *Dikiş dersi Resim-Elişi dersinden alınan bir ders saatinde* işlenmektedir (MVK, 1930, 1). Kız öğrencilerin aile yaşamlarını kolaylaştıracak ve onları hayata hazırlayacak becerilerin öğretimine yönelik olan bu uygulama, Resim-Elişi dersinin ikinci devre sürelerinin azalmasına neden olmuştur.

İçerikte Resim dersinin türleri arasında sayılan “*Tezyinat resimleri*”, “*Krokiler*” ve “*Sanayi resimleri*”; “*İnşaat, tezyinat ve kâğıt bükmeler*” ve “*Elişleri*”; ikinci devredeki “*Tezyinat resimleri*” ve “*Sanayi resimleri*” çerçevesinde belirlenen konular ve Elişi dersinin “*Kil ve plastilin, kâğıt, ağaç ve tahta, tel, teneke ve saç, alçı, baskı, örgü işleri*” şeklindeki çalışmalar iş esasına dayandırılabilir. Bunlardan örneğin tezyinat resimlerinde, bitki ve hayvan resimlerinin sadeleştirilerek şema ve plan tarzında geometrik olarak resmedilmesi; sanayi resimlerinde ise doğramacı, demirci, terzi gibi dükkânlar ziyaret edildikten sonra buralardaki aletlerin basit krokiler halinde resmedilmesi gibi etkinlikler yapılmaktadır (MVK, 1930). Yine birinci devre için benimsenen “*toplular öğretimi esası*”nın bir gereği olarak hazırlanan ve Hayat Bilgisi ile birinci devre dersleri arasındaki ilişkilendirmenin nasıl yapılacağını tespit edildiği “*İrtibat Cetveli*” aracılığıyla Resim-Elişi ve Hayat Bilgisi konuları ilişkilendirilmiştir. Tüm bunlar, bilginin günlük hayatta kullanılabilir ve uygulanabilir bir forma dönüştürülmesine hizmet eden hususlar olarak değerlendirilebilmektedir.

Programda, derste kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine özel olarak yer verilmemiştir. Fakat Resim ve Elişi dersleri müfredatlarına ilişkin cetvelde, Resim dersinde birinci devre “*Renkleri tetkik*” ve ikinci devre “*Tabiattan resim*” çalışmaları kapsamında “*Mahallî sanat eserlerini ve abidelerini ziyaret*”ten bahsedilmiş (MVK, 1930, 116); “*Sanayi resimleri*”nde ise “*doğramacı, demirci, terzi dükkânları ziyaret edildikten sonra ... basit krokiler yapılabilir*” (MVK, 1930, 113) denmiştir. Bunlar yaşayarak öğrenmelerin sağlandığı, gezi ve gözlem tekniği kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bunların yanı sıra okullarda asgari ve azami düzeyde bulunması gereken araç ve gereç listesinde, Resim dersi için üç adet model sehpa yer almakta iken Elişi dersi için “*1927 Mektep Atölyeleri Rehberi*”nde yer alan araç ve gereçlere yer verilmiştir. Dolayısıyla Elişi dersine ait listenin çok daha detaylı olduğu söylenebilir. Tüm bunlar da iş esasına dayalı öğretime verilen değerin bir yansıması olarak yorumlanabilir.

3.1.3. 1927 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile Hükûmet Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Köyde yaşayan öğrencilerin ilgileri, köyün ihtiyaçları, köy okullarının imkân ve şartları gözetilerek hazırlanan ve üç sınıftan oluşan *Köy Mektepleri Müfredat Progra-*

mi'nun hazırlandığı ve uygulamaya konulduğu dönem 4. ve 5.Hükûmetler'in görevde oldukları zaman dilimine rastlamaktadır. 5.Hükûmet'in (IV.İnönü, 01.11.1927-27.09.1930) programında, "...senelerden beri takip ettiğimiz umumi siyasetimizde esas itibariyle bir tebeddül⁷ bulunmadığı teslim buyrulur" (TBMMZC, 1927, 22) denerek önceki yıllarda uygulanan politikaların sürdürüleceği ifade edilmiştir. Bu açıklama, 3.Hükûmet (Fethi Okyar, 22.11.1924-03.03.1925) tarafından eğitimde benimsenen "*hayat için hazırlanmış gençler yetiştirilmesi*" yönündeki politikanın bu dönemde de geçerliliği muhafaza ettiği anlamına gelmektedir.

Bu programda "*Resim-Elişi*" dersinin hedefleri ortak, içerikleri ayrı tespit edilmiştir. "*Resim*" kısmının hedefleri, dersin doğal yapısına uygun hazırlanmıştır. Mesela öğrencilerin nesnelere gözlemlenmeleri, resmetmeleri, düşünce ve hayallerini üçüncü kişiler tarafından görülebilir bir forma dönüştürmeleri ve estetik yönlerini kuvvetlendirmeleri Resim dersinin hedefleri arasındadır (KB, 1938). Ancak bir hedef cümlesinde, gözlemlenen nesnelere çizgi ve renk yardımıyla veya "kağıt, kil ve tahta" gibi iş malzemeleri kullanılarak betimlenmesi öngörüldüğünden bu hedefin iş esasına dayalı öğretimi desteklediğini söylemek mümkündür. Bu hedef cümlesi şu şekildedir:

"Çocuklarda müşahede ettikleri eşyayı çizgi ve renk ianesiyle⁸ veya kâğıt, kil, tahta gibi maddeleri işlemek suretiyle tasvir ve tersim⁹ etmek kabiliyetini inkişaf ettirmek" (KB, 1938, 69).

Programda dersler, kızlar ve erkekler için ayrı ayrı tespit edilmiş olup kızlar erkeklerden farklı olarak ikinci ve üçüncü sınıflarda "*Ev İşleri*" dersi almaktadır. Bu ders, 4 ders saati olan Resim-Elişi dersinden alınan 3 ders saatinde işlenmektedir (KB, 1938, 9). Ders kapsamında ele alınacak çalışmalar incelendiğinde ise gerek Resim gerekse Elişi dersinin içeriğinin, "*iş esasına dayalı öğretim*"e dair izler taşıdığı söylenebilir. Buna göre programda Resim dersinde çiçek resimlerinin süs unsuruna dönüştürülmesi, basit plan ve krokiler çizilmesi vb.; Elişi dersi kapsamında ise çamur ve kilden faydalanılarak tabak, çanak gibi günlük kullanım nesnelere yapılması, mukavva ve kil çalışmaları gerçekleştirilmesi, testere ve keser gibi teknik malzemelerle masa ve dolap gibi kullanılabilir eşyalar yapılması vb. bu türden çalışmalar arasındadır (KB, 1938). Burada Resim dersinde ele alınan konular, 1924 ve 1926 programlarında "*Tezyini resim*", "*Tezyinat resimleri*", "*Hendesi resim*" ve "*Krokiler*" olarak adlandırılan resim türlerinin içeriğine benzemektedir. Elişi dersinin içeriği de iş ve zanaat becerilerini temel alan, günlük hayatta kullanılabilir eşyaların yapımını kapsayan teknik becerilerin kazandırılmasına dönük bir görüntü sergilemektedir. Aynı zamanda -toplu öğretim esasının benimsenmesine bağlı olarak- 1926 Programı'nda da bulunan ve dersler arasındaki ilişkilendirmenin hangi konular aracılığıyla yapılması gerektiğine açıklık getiren "İrti-

7 Tebeddül: Değişim, değişiklik.

8 İane: Yardım.

9 Tersim: Resmetme, çizme.

bat Cetveli”ne bu programda da yer verilmiş; böylece Hayat Bilgisi konularına karşılık Resim-Elişi dersinde yapılacak çalışmalar belirlenmiştir. Yani programda esas alınan “*toplu öğretim*” anlayışı günlük yaşama aktarılabilen, anlamlı ve faydalı bilgilerin kazandırılmasına hizmet etmiştir. Tüm bunlarla hükümet tarafından eğitimde esas alınan anlayış arasında ilişki kurulabilmektedir.

Programda, dersin hedef ve içerik dışında başka bir boyutuna yer verilmemiştir. Ancak programın genel yaklaşımının ortaya konulduğu “*Terbiye ve Tedriste Daima Göz Önünde Tutulacak Hedefler*” başlığı altında belirtilen hususların, özelde Resim-Elişi dersinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin fikir verdiğini söylemek mümkündür.

3.1.4. 1936 İlkokul Programı ve 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı ile Hükümet Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

8.Hükümet’in (VII.İnönü, 01.03.1935-01.11.1937) iktidarda olduğu yıllarda, şehir ilkokulları için 1936 İlkokul Programı ve üç sınıflı köy ilkokulları için de 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. 8.Hükümet’in göreve gelmesinden yaklaşık iki ay sonra, Mayıs 1935’te, CHP’nin Dördüncü Genel Kurul Toplantısı yapılmış ve burada partinin ulusal politikaları tespit edilmiştir. CHP Programı’nın “Ulusal Eğitim” kısmının 41. maddesindeki tüm hususlar, 1936 İlkokul Programı’nda ilkokulların hedefleri olarak kabul edilmiştir. Parti programında yer alan ve Resim-İş dersi öğretim programıyla ilişkilendirilebilen maddeler şu şekildedir:

- a) Eğitim ve öğretimde güdülen usul; bilgiyi, yurttışa maddî hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmektir.
- b) Her öğretim ve eğitim kurumunda talebenin girişim kapasitesini kırmamaya, sevgenlik¹⁰ve okşayışla özen göstermekle beraber, onları hayatta kusurlu olmaktan korumak için ciddi bir yasav¹¹ ve düzene içten bir ahlak anlayışına alıştırmak, önemli olduğu kanaatindeyiz.
- c) Eğitim, her türlü urasadan¹², yâd¹³ ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, ulusal ve yurtçu olmalıdır (CHP Programı, 1935, 34-35).

Burada yer alan politikalardan “a” maddesinde “*faydalı/işe dönük/işlevsel bilgi ve becerilerin kazandırılması*” esasının, “b” maddesinde “*öğrenciye görelilik*” ilkesinin, “c” maddesinde ise “*milliyetçilik*” esasının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

1936 Programı’nda yalnızca üç hedefi bulunan “Resim-İş” dersinin iki hedefinde öğrencilere gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini *basit alet ve malzemeler ve el vasıtasıyla*

10 Sevgen: Sevgi ile ilgili.

11 Yasav: Disiplin.

12 Urasa: Efsunlama, uğur, bilimsellikten uzak tedavi yöntemleri.

13 Yâd: Yabancı, ecnebi.

ifade etme becerilerinin kazandırılması ve onların *kullanışlı ve sanat değeri olan eşya ile değersiz olanı birbirinden ayırabilme yeterliliği* kazanmaları amaçlanmıştır (KB, 1936, 186).

Her iki devrede okutulan “*Dekoratif resim*” kapsamında yaprak ve çiçek gibi doğada bulunan motiflerden hareketle çeşitli çalışmaların kenarlarının süslenmesi, özgün motifler oluşturularak bunların eşya süslemesinde kullanılması vb. işler yapılması öngörülmüştür. İkinci devrede okutulan “*Sıma resim*” kapsamında, İş dersinde yapılacak eşyaların ve diğer derslerde incelenen alet ve makinelerin taslak ve şemalarının basit krokiler halinde çizilmesi vb. kararlaştırılmıştır. İş dersi kapsamında ise “*kum, kil, kâğıt, ağaç ve tahta, maden, baskı, örgü, bahçe işleri ve madde ile ifade* (üç boyutlu ifade)” konuları ele alınmıştır (KB, 1936). Tüm bunların gerek endüstriyel konulara zemin teşkil etmesi gerekse günlük yaşamda kullanılabilir, üretime dönüştürülebilir, faydacı yönü olan mesleki çalışmalarla ilişkili olması nedeniyle hükümetin ulusal eğitim politikalarına uygun olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra programda “*toplu öğretim*” esas çerçevesinde birinci devrede Resim-İş ve Hayat Bilgisi arasında ilişkilendirme yapılırken ikinci devrede ise Resim-İş ve diğer dersler arasında bağlantı kurulmuştur. Buna ilişkin olarak programda şu ifadeye yer verilmiştir:

Resim ve İş dersi, mevzularını birinci devrede Hayat Bilgisinden ikinci devrede bütün derslerden alacaktır. Resim ve İş dersi talebeye bazı teknikler öğretmek, sınıf ve okul hayatının ihtiyaçlarına uymak (okul çiçek bahçesini hazırlamak, cilbent yapmak, sınıfta kullanılacak ufak tefek eşyayı yapmak, yaşanmış bazı küçük hadiseleri ifade etmek) için bazen müstakil de çalışacaktır (KB, 1936, 187).

Bu ilişkilendirmelerin yanı sıra Hendese dersinin programında, bu dersle Hesap ve Resim dersi arasında sıkı bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir. Hendese dersi için “*Hendese dersinde tabiatın şekillerini ve insan eliyle meydana gelmiş maddî eserlerin (yollar, binalar, köprüler, kanallar vb.) hendesî güzelliklerini tetkik ettirmek suretiyle güzel sanat eğitimi verilecektir. Bu tetkiklerde kazanılacak intibalar Resim-İş derslerinde ifade olunacaktır*” (KB, 1936, 178) denilmiştir. Ayrıca “*Tetkik edilen cisimler bir taraftan mukavva, tahta, çamur, tel, çubuk, patates, atkestanesi, kum, kar gibi çocuğun kendi muhitinde kullanabileceği malzeme ile ifade edilirken öbür taraftan bu cisimlerin şekilleri çizdirilecek, dekoratif resimler ve yapıştırılmalar yaptırılacaktır*” (KB, 1936, 177) diye belirtilmiştir. Buradan hareketle Hendese dersinde Resim-İş dersiyle alakalı olarak yaptırılacak faaliyetlerin, iş çalışmalarına daha yakın bir görünüm sergilediği söylenebilmektedir.

Öğrenme ve öğretme süreci kapsamında bu programda ilk kez yer alan öğrencilerin sanatsal gelişim dönemleri, konuları ele alma biçimlerine göre öğrenci tipleri, çocuk resimlerinin özellikleri ve *öğrencilerin sanatsal yönleri* hakkındaki açıklamalar da “*öğrenciye görelilik*” ilkesiyle ilişkilendirilebilmektedir. Ayrıca programda, derste yerel şartların ve halk sanatlarının göz önünde bulundurulması; yapılacak çalışmaların malzeme, teknik ve motif seçimlerinde yöresel imkânlardan faydalanılması gerektiği ifade

edilmiştir (KB, 1936, 198). Yani bu ifadeden hareketle dersin gerek içeriğinde gerekse eğitim ve öğretim ilkelerinde okul-çevre ilişkisinin kurulması suretiyle “yakın çevre” esasından hareket edildiği anlaşılmaktadır. Böylece Resim-İş dersinde millî değerlerin yaşatılarak ulusal ve millî bilincin sağlanmasının hedeflendiğini söylemek mümkündür. Programda iş dersi malzemelerinin listesinin (burgu, keser, çekiç, testere, rende, törpü, kısıkaç, kargaburnu, teneke makası, büyük çakı...) kapsamlı şekilde yer alması da iş eğitimin üzerinde görece fazla durulduğunun işareti olarak değerlendirilebilir.

CHP’nin ulusal eğitim politikalarının yanı sıra “kültür ve sanat politikaları” kapsamında değerlendirilebilecek olan 49’uncu maddesinde ise “*Parti, bir devrim müzesi kuracaktır. Bunu, halka devrim fikir ve duygularını aşılacak için etkin bir araç sayarız.*” (CHP Programı, 1935, 40-41) denilmiştir. Buna paralel olarak ilkokul programına “Okul Müzeleri” başlığıyla bir bölüm eklenmiş ve burada kurulması planlanan müzelere ilişkin “*Her okulda ayrı bir oda ayırlamadığı taktirde okul müzesi içinde inkılâp köşesi adı ile ayrı bir kısım vücuda getirilecektir...*” (KB, 1936, 270) ifadesine yer verilmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle 1936 Programı, parti-devlet anlayışının etkilerinin en üst düzeyde hissedildiği bir program olarak nitelendirilebilmektedir.

Ayrıca bu dönemde köyde yaşayan öğrencilerin temel beceriler edinmesine yönelik olarak hazırlanan ve üç sınıftan oluşan 1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı’nda yalnızca Okuma-Yazma, Hesap, Yurt ve Yaşama Bilgisi ile Ziraat İşleri derslerine yer verilmiştir. Konuya ilişkin olarak 1924’te eğitim alanında incelemeler yapmak üzere Türkiye’ye davet edilen ve araştırmaları sonucunda eğitime ilişkin rapor sunan John Dewey’in raporunda, bazı bölgelerde öğrencilerin okula devam etmesi için onların okulda daha az kalacakları şekilde veya işlerinin olduğu saatlerden farklı saatlerde eğitim veren okulların açılması; bu okullarda bölgesel şartlara göre Türkçe, Okuma, Yazma ve Hesap dersinin bulunduğu sade bir program hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir (Dewey, 1952, 22). Böylece okula devam etmek istemeyen ya da çeşitli nedenlerden dolayı devam edemeyen öğrencilerin temel düzeydeki eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve onlara, köy yaşamında kullanılacak bilgilerin kısa sürede kazandırılması hedeflenmiştir. Konuya ilişkin olarak CHP Programı’nın 42. maddesinin “a” bendinde, “...köylerdeki okullarda sağlık, yaşayış ve içinde bulunduğu çevre şartları ile ilgili olan tarım ve zanaat fikirleri verilecektir”; “b” bendinde ise “Köy çocuklarımıza kısa zamanda pratik hayat için lüzumlu bilgiyi verebilecek üç veya dört sömestirli köy okulları açılacaktır...” denilmiştir (CHP Programı, 1935, 36). İzlenen eğitim politikasından kaynaklı olarak taslak programda Resim/Resim-Elişi dersine yer verilmemiştir.

3.1.5. 1939 Köy İlkokul Programı Projesi ile Hükûmet Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Bu projenin hazırlanarak uygulamaya konulduğu dönemin, 11.Hükûmet (I.Refik Saydam, 25.01.1939-09.07.1942) dönemine rastladığı söylenebilir. Söz konusu hükûmetin programında, “Kabinenin programı, şimdiye kadar olduğu gibi mensup olduğumuz

Cumhuriyet Halk Partisinin programını tahakkuk ettirmek gayesine dayanmaktadır” (TBM-MZC, 1939, 215) denerek Mayıs 1935’te kabul edilen CHP Programı’nın gerçekleştirilmesinin ve sürdürülmesinin esas alındığı açıkça belirtilmiştir.

Köydeki çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda köylerdeki ve şehirlerdeki öğrencileri temel bilgiler bakımından aynı seviyeye getirmek için hazırlanan program projesinde, köy okullarındaki öğrenim süresinin peyderpey üç yıldan beş yıla çıkarılması hedeflenmiştir (Maarif Vekilliği [MV], 1939). Buna ilişkin olarak CHP Programı’nın 42. maddesinin “a” bendinde “Normal ilköğretim devri beş yıldır. Şehirlerde, köylerde yahut köyler bölgesinde durum ve ihtiyaca göre ilkokullar bir program altında artırılacaktır. Köylerdeki okullarda sağlık, yaşayış ve içinde bulunduğu çevre şartları ile ilgili olan tarım ve zanaat fikirleri verilecektir” denilmiştir. Aynı maddenin “b” bendinde ise “Köy çocuklarımıza kısa zamanda pratik hayat için lüzumlu bilgiyi verebilecek üç veya dört sınıflı köy okulları açılacaktır...” ifadesine yer verilmiştir (CHP Programı, 1935, 35-36). Buna istinaden, program projesinde de “...Her Türk çocuğuna beş senelik ilk tahsil verilmesi, Cumhuriyet Halk Partisi programının da maarifimiz için tespit etmiş olduğu bir hedeftir.” (MV, 1939, V) denilmiştir. Projenin hayata geçirilmesinden kısa bir süre sonra 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Kanun ile “Köy Enstitüleri” kurulmuştur (Tebliğler Dergisi [TD], 1940, 189). Köy Enstitüleri, bu program projesini uygulayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi düşüncesinden doğmuştur (Gözütok, 2003).

Köylerin şartları göz önünde bulundurularak hazırlanan, haftalık toplam ders süresinin şehir ilkokullarındaki programa nispetle %35 oranında azaltıldığı ve ders içeriklerinde de sadeleştirmelerin yapıldığı projede dersin adı “Resim” olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda -her ne kadar çizelgede yer almasa da- projeye “Ziraat ve İş” adında yeni bir ders eklenmiştir. Resim dersinin, önceki bazı programlarda olduğu gibi Resim-İş veya Resim-Elişi olarak adlandırılmamasının nedeni ise bu duruma bağlanabilmektedir. Program projesinin hazırlanmasında esas alınan genel felsefi yaklaşıma bağlı olarak Resim dersinin süresinde ve konularında sadeleştirmeye gidilmiştir. Buna göre birinci devrede yalnızca “Ezber ve Hayali Resim”; ikinci devrede ise bu konuya ek olarak “Tabiattan Resim” çalışmalarının yaptırılmasına karar verilmiştir. Konuya ilişkin olarak ise “Mevzular çocukların çoğunun alakalandığı Hayat Bilgisi mevzularıyla diğer derslere ait mevzulardan ve yapılan işlerden seçilmelidir” (MV, 1939, 49) denilmiştir. Yapılan açıklamalardan hareketle Resim dersinde günlük yaşamda karşılığı olan, anlamlı ve “ *faydalı/işe dönük/işlevsel bilgi ve becerilerin kazandırılması*” suretiyle programın temel hedeflerinin gerçekleştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Ayrıca derste ele alınacak Hayat Bilgisi konularının öğrencilerin genelini ilgisini çeken konulardan seçilecek olması ise içeriğin belirlenmesi noktasında öğrencinin, yani bireyin ilgisinin esas alındığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. İçeriğin dışındaki diğer boyutların bulunmadığı projede, dersle ilgili yapılan kısa açıklamalardan hareketle öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin ipuçlarına da rastlanabilmektedir.

3.1.6. 1948 İlkokul Programı ile Hükûmet Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Bu program, 1926 ve 1936’da hazırlanan programların geliştirilmiş şeklidir (Arslan, 2000, 46) ve 1 Kasım 1948’de kabul edilmiştir (Tertemiz, 2000, 60). Programın hazırlık çalışmaları ise 11 Şubat 1944’te başlatılmıştır. Hem 1939 Köy İlkokul Programı Projesi’nin hem de 1936 İlkokul Programı’nın değerlendirilmesi için başlatılan ve dört yıl süren çalışmalardan sonra uygulamaya konulan *1948 İlkokul Programı*, köy ve şehir ilkokullarının tek bir çatı altında birleştirilmesi yönüyle önem arz etmektedir.

Programın uygulamaya konulduğu dönem *17.Hükûmet*’in (II.Saka, 10.06.1948-16.01.1949) görevde olduğu zaman dilimine rastlarsa da programın hazırlık çalışmaları, önceki üç hükûmetin (14, 15 ve 16.Hükûmetler) görevde olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu hükûmetlerce millî eğitimde gerçekleştirilmesi hedeflenen politikalar ise özetle şöyledir:

- *14.Hükûmet* (II.Saraçoğlu, 09.03.1943-07.08.1946): CHP Programı’nın sürdürülmesi (TBMMZC, 1943, 24).
- *15.Hükûmet* (Recep Peker, 07.08.1946-10.09.1947): Millî duyguların kuvvetlendirilmesi, Türk inkılabının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk tarihinde övülmeyecek şeylerin öğretilmesi” (Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi [TBMMTD], 1946, 34).
- *16.Hükûmet* (I.Hasan Saka, 10.09.1947-10.06.1948): CHP Programı’nın sürdürülmesi (TBMMTD, 1947, 874).
- *17.Hükûmet* (II.Hasan Saka, 10.06.1948-16.01.1949): Tüm öğretim düzeylerinde demokratik ahlakın yerleştirilmesi (TBMMTD, 1948, 224).

Buradan da anlaşılacağı üzere 15. ve 17.Hükûmetler’in millî eğitimdeki ortak politikasını tıpkı Mayıs 1935’ten sonra olduğu gibi- CHP Programı’nın uygulanması oluştururken diğer iki hükûmetin programlarında “demokratiklik” ve “milliyetçilik” gibi farklı konulara değinilmiştir. Özellikle 15.Hükûmet’in programında *CHP Programı’ndan bahsedilmemesi* ve yeni söylemler geliştirilmesinin, Türkiye’de ilk kez çok partili hayata geçiş denemesinin yapıldığı 21 Temmuz 1946’dan ve İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra gerçekleşmesi manidardır. Bu tür gelişmeler, programın geneline büyük ölçüde; özelde Resim-İş dersine de bazı açılardan yansımıştır. Fakat Resim-İş dersinin bir önceki programında yer alan birçok husus genel olarak burada da aynen benimsenmiştir.

İlk defa millî eğitimin amaçlarının belirlendiği *1948 İlkokul Programı*’nda en önemli gelişmelerden biri, CHP Programı’nın 41. maddesinden doğrudan alınan “*İlkokulun Hedefleri*” bölümünün programdan çıkarılmış olmasıdır. Böylece, CHP’nin eğitim politikalarının devlet politikası olarak kabul edilmesi anlayışından vazgeçildiğini söylemek mümkündür. Programın eğitim ve öğretim ilkelerinde demokrasi ve milliyetçilik

bağlamında geliştirilen yeni söylemler, Resim-İş dersinin hedeflerine yansımıştır. Ders yeni eklenen hedeflerden bazıları şu şekildedir:

- a) Çocuklarda topluluğa, yurda ve ulusa hizmet ülküsünü aşılacak.
- b) Öğrencilere işi sevdirmek, işin değer ve kutsallığını duyurmak, türlü işlerde çalışan insanların çevrelerinin refah ve saadetine nasıl hizmet etmekte olduklarını belirterek onlara karşı öğrencilerin sevgi ve saygı duygularını artırmak.
- c) Öğrencilere küçük yaştan metotla ve planlı çalışma, sorumluluk yüklenme ve birbiriyle işbirliği yaparak yardımlaşma ve dayanışma alışkanlıkları kazandırmak (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1948, 218-219).

İlk hedefte millî bir eğitim kurumu olan ilkokullarda vatanını, milletini seven ve ona hizmet aşkıyla çalışan “milliyetçi” bir neslin yetişmesinde Resim-İş dersine aktif bir rol atfedilmiştir. İkinci hedefte, iş çalışmaları ve bu çalışmaları vücuda getirenler yüceltilmiştir. Bu dönemde eğitimde esas alınan genel yaklaşımlardan birinin de CHP Programı’nda karşılığını bulan “iş esasına dayalı öğretim” olduğunu söylemek mümkündür. Son hedefin ise “işbirliğine dayalı öğretim”in demokratik ortamın sağlanmasına ve demokratik davranışların kazandırılmasına hizmet eden bir yönünün olmasından dolayı “*demokratik ahlakın yerleştirilmesi*” düşüncesiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Köy ve şehir ilkokulları için iki ayrı ders çizelgesinin hazırlandığı programda, Resim-İş dersinin şehir ilkokullarındaki süresi birinci devrede 4, ikinci devrede 2 ders saati iken köy ilkokullarındaki süresi tüm sınıflarda 1 ders saati olarak belirlenmiştir. Buna karşılık köy okullarının programına eklenen Tarım-İş dersinin süresi, tüm sınıflar için 6 ders saati olarak kabul edilmiştir. Zaten programda, “*İlkokullarda iş, bütün diğer derslerin belkemiğini teşkil edecektir*” (MEB, 1948, 230) ifadesine yer verilmiştir. Dahası dönemin iktidar partisi CHP’nin parti programının 41. maddesinin “ç” bendinde “*Eğitim ve öğretimde güdülen usul; bilgiyi yurttaşa maddi hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmektir.*”; 42. maddesinin “a” bendinde ise “*...Köylerdeki okullarda...çevre şartları ile ilgili olan tarım ve zanaat fikirleri verilecektir*” denilmiştir (CHP Programı, 1935, 35-36). Burada vurgulanmak istenen ana düşünce ve gerçekleştirilen düzenlemeler birbiriyle uyumludur. Resim-İş dersinin içeriğindeki şu hususların da çeşitli açılardan hükümetin faydalı/işe dönük/işlevsel bilgi ve becerilerin kazandırılması yönündeki politikalarına doğrudan veya dolaylı olarak hizmet eden diğer konular olduğu söylenebilir:

- a) Birinci devrede toplu öğretim esasının benimsenmesi.
- b) İkinci devrede dersler arası ilişki kurulması.
- c) Resim dersi türlerinden “Dekoratif resim” ve “İş resimleri”nin kapsamı.
- ç) İş türleri, konuları ve çalışmaları ve bu kapsamda belirlenen araç ve gereçler.

Buna göre birinci devre benimsenen toplu öğretim esasına ilişkin olarak “*Bu esasa göre bu devrede bütün dersler Hayat Bilgisi etrafında organik bir bütün teşkil eder. Bu sınıflara devam eden çocuklar, çevrelerinde karşılaştıkları eşya ve olayları bilim dallarına göre sınıflanmış bir halde kavrayamazlar. Bunları aralarındaki tabii ilişkileriyle toplu olarak inceleyebilirler*” (MEB, 1948, 20) denilmiştir. Birinci devreden sonra dersler arası ilişkilendirmelerin sürdürülmesine ilişkin olarak ise “*İlkokulun ikinci devresinde öğrencilerin işleyecekleri üniteler ayrı ayrı bilim dallarına göre tertiplenmişse de bu üniteler üzerinde çalışılırken aralarındaki yakın ilişki ve sıkı bağların göz önünde bulundurulmasına gene büyük bir önem verilecektir*” (MEB, 1948, 21) ifadesine yer verilmiştir. Aynı zamanda birinci devrede Resim-İş dersi konularının en çok Hayat Bilgisi konularından; ikinci devrede de diğer derslerde işlenecek konulardan alınması gerektiği bildirilmiştir (MEB, 1948). Programda esas alınan toplu öğretim uygulamasının, bilginin anlaşılır kılınması ve kullanılabilir bir niteliğe kavuşturulmasına yönelik olduğu söylenebilir.

Resim dersi türlerinden, “*Dekoratif resim*” doğadan resmedilen yaprak, çiçek gibi motiflerden hareketle resimlerin, etiketlerin vb. süslenmesi ve çeşitli malzemelere motif kalıplarının çıkarılması gibi çalışmaları kapsamaktadır. 1936 İlkokul Programı’nda “*Sinai Resim*” olarak adlandırılan fakat bu programda adı “*İş resimleri*” olarak değiştirilen resim türü ise İş dersinde veya diğer derslerde incelenen alet ve makinelerin taslak ve şemalarının basit krokiler halinde çizimini ve cetvel, pergel gibi araçların kullanımını içermektedir. Programda, İş dersi kapsamında ele alınacak iş türleri 1936 Programı’ndaki gibidir. Fakat bunlara ek olarak “*İş Konuları*” başlığı altında birinci ve ikinci devrede yapılacak işler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda birinci devredeki iş konuları “*Temizlik işleri, oyun ve oyuncaklar, kâğıt işleri ve örgü işleri*”; ikinci devredeki iş konuları ise “*Genel temizlik, tertip ve düzen, ders araç ve gereçleri, yapı, ağaç, maden, kâğıt ve mukavva, örgü, dikiş-nakış işleri*” olarak belirlenmiştir (MEB, 1948). Bahsi geçen Resim-İş türleri ve konularının teknik ve üretime dayalı nitelikler taşıması, ülkenin ekonomik yaşamına ve bireylerin günlük yaşamına katkı sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik olması nedeniyle hükümet politikalarıyla ilişkisi kurulabilmektedir.

Ayrıca Resim-İş dersinde yapılacak çalışmalara istinaden “*Motifler için tabiat ve eşyadan ve mahallî halk sanatından kilimler, halılar, heybeler, çoraplar, çevreler üzerinde görülen güzel örneklerden faydalanılır*” (MEB, 1948, 225) ifadesine yer verilmiştir. Daha önce bu tür millî ve yerel bir ifadeye, 1926 Programı’nın amaçlarında ve 1936 Programı’nın “*Direktifler (Açıklamalar)*” kısmında da yer verilmiştir. Derste ele alınacak çalışmaların yanı sıra programda, “*İş Dersi Araçları*” başlığıyla yeni bir araç ve gereç listesi de hazırlanmıştır.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmamanın ikinci alt amacı “*Millî eğitim şûralarında ilkokul, kültür ve sanat konularına ilişkin alınan kararların Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarına yansımaları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme yaklaşımları açısından nasıldır?*” şeklindedir.

Bu alt amaç doğrultusunda tespit edilen sonuçlar, şûraların gerçekleştirildiği tarihlerde uygulamada olan Resim/Resim-Elişi/Resim-İş dersi öğretim programları dikkate alınarak rapor haline dönüştürülmüştür.

3.2.1. Birinci Millî Eğitim Şûrası ile Ders Öğretim Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Millî Eğitim Bakanı (Maarif Vekili) Hasan Ali Yücel başkanlığında 17-29 Temmuz 1939 tarihinde düzenlenen Birinci Millî Eğitim Şûrası'nda, tüm müfredat programlarının incelenmesi konusu gündem maddelerinden birini oluşturmuş ancak bununla ilgili herhangi bir karar alınmamıştır. Toplantıda, ilkokul düzeyinde üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılmasına karar verilmiştir (MEB, 1991) ve bu karar, 1939 tarihli Köy İlkokul Programı Projesi'nin kabulü ile uygulamaya aktarılmıştır. Bu projeye 1939-1940 yılından itibaren tek öğretmenli ve üç sınıflı köy okullarında dördüncü sınıfın; 1940-1941 yılından itibaren de beşinci sınıfın açılması ve böylece köy ve şehir ilkokullarının aynı seviyeye getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1946). Şûrada alınan bu kararın uygulamaya konulması, dersi başlı başına etkileyen bir faktör haline gelmiştir.

Bu doğrultuda "Ziraat ve İş" dersinin programa eklenmesiyle birlikte 1936 İlkokul Programı'nda Resim-İş olarak adlandırılan dersin adı "Resim" olarak değiştirilmiş, dersin içeriğinden "İş" konuları çıkarılmış ve içerikte sadeleştirmeye gidilmiştir. Dersin süresi ise haftalık toplam ders süresinin azalmasına bağlı olarak tüm sınıflar için 1 ders saatine düşürülmüştür. Programda Resim dersi konularının genel olarak öğrencilerin ilgisini çeken Hayat Bilgisi konularından, diğer derslere ait konulardan ve yapılan işlerden seçilmesi gerektiği bildirilmiştir (MEB, 1946). Dolayısıyla Şûra'da alınan karar, program projesinin hazırlanması yoluyla Resim dersinin özellikle içerik ögesini "işlenecek konular" ve "ders süreleri" bağlamında doğrudan etkilemiştir.

Kültür ve sanat alanlarını ilgilendiren herhangi bir kararın alınmadığı toplantıda Bakan Yücel tarafından güzel sanatlar, estetik ve iş eğitimi gibi konularda henüz hazırlıklı olunmaması nedeniyle bunların sonraki toplantıda ele alınacağı ifade edilmiştir (MEB, 1991, 6).

3.2.2. İkinci Millî Eğitim Şûrası ile Ders Öğretim Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Hasan Ali Yücel başkanlığında 15-21 Şubat 1943'te toplanan İkinci Millî Eğitim Şûrası'nın açılış konuşmasında, Yücel tarafından şu sözler zikredilmiştir:

Millî kültürümüz denildiği zaman, bunda, her Türk'ün şahsiyeti ve manevi varlığı demek olan ahlâkı; Türklüğün en mahrem varlığını teşkil eden ve düşünmek dediğimiz büyük insanlık işlevinin özü olan dili ve dilimiz Türk dilinin; millî varlığımızın tarihin en eski kaynaklarından bugüne doğru yürüyüşünde hangi yollardan geçtiğini, hangi kıtalarda medeniyet durakları kurduğunu ve insanlığa neler getirip nasıl hizmet

ettiğini gösteren Türk tarihini üç unsur olarak görüyoruz. İkinci Maarif Şûrası’nu bu üç ilke üstünde düşünmeye, bu konuda fikir birliği yapma-ya daveti lüzumlu ve faydalı bulduk (MEB, 1995, 22).

Yapılan konuşmadan anlaşılacağı gibi toplantının ana gündemini ahlak, dil ve tarih öğretimi oluşturmaktadır. Gündeme bağlı olarak eğitim ve kültür alanında alınan kararlar Türkçe, Tarih ve Ahlak eğitimi ve öğretimini kapsadığından bu konularla Resim-İş dersi arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

3.2.3. Dördüncü Millî Eğitim Şûrası ile Ders Öğretim Programları Arasındaki İlişkilendirmeye Yönelik Bulgular

Türkiye’de çok partili siyasal hayata geçiş denemelerinin yapıldığı yıllarda ve 1948 İlkokul Programı’nın kabulünden sonra toplanan *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası*’nda (22-31 Ağustos 1949), “1948-1949 ders yılından itibaren uygulamaya başlanan ilkokul programının incelenmesi” ve “Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi” konuları gündem maddelerinden bazıları olmuştur. Toplantıda ilkokul ikinci devrede ayrı bilim dalları şeklinde okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin tek bir dersin çatısı altında birleştirilmesi; derslerin çocuk psikolojisi göz önünde bulundurularak düzenlenmesi ve eğitim ve öğretimin “demokratik esaslar” çerçevesinde gözden geçirilmesine karar verilmiştir (MEB, 1949). Ancak bu kararların Resim-İş dersi öğretim programına kısa vadede yansımaları görülmemiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de özellikle 1923-1950 yılları arasında öğrencilere temel bilgilerin kazandırılması, okuryazarlık oranının yükseltilmesi ve temel yurttaşlık bilincinin oluşturulması için köy ve şehir ilkokullarında sürekli olarak yeni bir program arayışı içerisinde olunmuştur. Öyle ki 1950’ye kadar şehir ilkokullarında 1924, 1926, 1936 ve 1948 programları; köy ilkokullarında ise 1927 programı, 1936 taslak programı ve 1939 program projesi hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Yeni siyasi rejimin kabulü olan 29 Ekim 1923’ten sonra 3 Mart 1924’te ilan edilen *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile laiklik temelinde yeni bir eğitim politikasının temelleri atılmış; böylece eğitim ve öğretim politikalarında laiklikle beraber kesin ve açık bir paradigma değişikliği yaşanmıştır. Bu dönemde, kültür ve sanat konularından ziyade hem siyaset cephesinde hem eğitim alanında hem de toplumsal düzlemde *rejim değişikliği* meselesi öncelik kazanmıştır. Buna bağlı olarak 1924’te toplanan İkinci Heyet-i İlmiye’de alınan kararlar doğrultusunda o zamana değin uygulamada olan 1914 tarihli *Mekatib-i İptidaiyye Ders Müfredatı*, yeni rejimin ilkelerine ters düşen ifadelerin değiştirilmesi ve derslerin Cumhuriyet esaslarına uygun hale getirilmesi suretiyle düzenlenmiştir. Böylece, Cumhuriyet tarihinin ilk programı olan “1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı” uygulamaya konulmuştur. Bu programda Resim dersi laik, cumhuriyetçi ve milliyetçi bir toplumun inşa edilmesi noktasında dolaylı bir rol üstlenmiştir. Daha açık

bir ifadeyle bu ders kapsamında okutulan “*Tedrisi resim*” çerçevesinde Resim dersinin yeni rejimin temel prensipleri ve esasları doğrultusunda düzenlenen bazı derslerle ilişkilendirilmesi, bu dersin yeni rejimin değerlerinin topluma yayılmasında aracılık ettiğini göstermektedir.

Bu programın uygulamaya konulmasından kısa bir süre sonra eğitimde hızla yeni arayışlar içine girilmiş, Atatürk’ün söylev ve demeçlerinde eğitimin önemine sıklıkla vurgu yapılmış ve eğitim sisteminin incelenmesi için Türkiye’ye Dewey ve Kühne gibi yabancı uzmanlar davet edilmiştir. Özellikle Dewey başta olmak üzere yabancı uzmanlar tarafından hazırlanan eğitim raporlarının ve yaşanan paradigma değişikliklerinin ilk yankıları, 3.Hükûmet’in (Fethi Okyar, 22.11.1924-03.03.1925) programında duyulmuştur. Okyar Hükûmeti’nin programında Dewey tarafından çizilen resmin genel çerçevesine uyularak okullarda “*hayat için hazırlanmış bireylerin yetiştirilmesi*” esas alınmış ve bu hükûmetin eğitim alanındaki söylemleri, CHP Programı’nın kabulü olan Mayıs 1935’e kadar kurulan tüm hükûmetler tarafından da benimsenmiştir. Dolayısıyla 1926 *İlkmektep Müfredat Programı* ve 1927 *Köy Mektepleri Müfredat Programı*’nın 3.Hükûmet tarafından hazırlanan eğitim politikasına uygun bir şekilde tasarlandığı anlaşılmıştır. Bu programlarda Resim-Elişi dersinin başta içeriği olmak üzere diğer mevcut boyutları, dönemin eğitim anlayışına uygun bir şekilde biçimlendirilmiştir. Özellikle dersin Elişi kısmı hem mesleki hem de bireylerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri türden bilgi ve becerilerin kazandırılması yönüyle bu ilişkilerin daha sıkı kurulduğu bir disiplin haline gelmiştir. Bu noktada 1926 ve 1927 programlarında dersin adının Resim-Elişi olarak kabul edilmesinde Prof. Kühne tarafından 1925 yılında mesleki eğitimle alakalı olarak yapılan tespitlerin etkisini dikkate almak ve bu iki gelişmeyi birbirinden bağımsız değerlendirmemek gerekmektedir.

Mayıs 1935’te kabul edilen CHP Programı’yla partinin eğitim, kültür ve sanat alanlarındaki politikaları belirlenmiş olup ardından sırasıyla 1936 *İlkokul Programı*, 1936 *Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı* ve 1939 *Köy İlkokul Programı Projesi* hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Tüm bunlar her ne kadar farklı yıllarda ve buna bağlı olarak farklı hükûmetlerin iktidarda olduğu dönemlerde uygulanmış olsa da hepsinin fikrî alt yapısını, CHP Programı’ndaki esaslar oluşturmuştur. Başka bir deyişle o dönemin tek partisi olan CHP’nin ulusal politikaları, devlet politikası olarak benimsenmiştir. Zaten 21 Temmuz 1946’ya kadar kurulan tüm hükûmetlerce de istisnasız şekilde parti programının uygulanması ve sürdürülmesi esas alınmıştır.

İlkokullarda uygulanan bu programlar arasında 1936 *İlkokul Programı*, partinin ulusal eğitim politikalarındaki esaslardan bazılarının doğrudan “*İlkokulların Hedefleri*” olarak benimsenmesi yönüyle diğerlerinden birkaç adım daha öne çıkmaktadır. Ayrıca bu program, Cumhuriyet’in ilk yıllarında parti programıyla belirlenen kültür ve sanat politikalarının uygulama alanı olarak görülmesi bakımından da önem arz etmektedir. Zira CHP Programı’nda topluma inkılap ruhunun aşılması için kurulması öngörülen “devrim müzeleri” fikri ile 1936 Programı’nda okullarda müzelerin kurulması ve

buralarda “inkılap köşesi” bölümüne yer verilmesi düşüncesi, birbirini tam anlamıyla tamamlamaktadır. Bu noktada günümüzde okullarda oluşturulan Atatürk köşeleri ile 1936 Programı’nda kurulması öngörülen inkılap köşelerinin, öğrencilere milliyetçiliği aşılama ve inkılap ruhunu yaşatmaları yönleriyle müşterek bir amaca sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca 1939 tarihli *Köy İlkokul Programı Projesi* her ne kadar aynı yıl toplanan *Birinci Millî Eğitim Şûrası*’nda üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılmasına yönelik olarak alınan kararın uygulaması niteliği taşısa da Şûra’da alınan bu kararın, parti politikaları ile sıkı ilişkilerini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu hususta, Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmada da Birinci Millî Eğitim Şûrası’nın gündemini etkileyen unsurlardan birinin CHP Programı olduğu ve bu nedenle Şûra’da hükümet politikalarına paralel kararlar alındığı ifade edilmiştir.

Bu dönem içinde, 1943’te, toplanan İkinci Millî Eğitim Şûrası’nda alınan kararlar ise esasında dönemin kültür anlayışını yansıtmaktadır. Yani dönemin kültür anlayışı gerek bireysel ve toplumsal törelere saygılı bireylerin yetiştirilmesinde gerek millî hislerin kuvvetlendirilmesinde gerekse millî hafızanın canlı tutularak duygu, düşünce ve değerlerin aktarılmasında önemli görülen dil, tarih ve ahlak öğretimi üzerine inşa edilmiştir. Tüm bu değerlerin ve mirasın topluma kazandırılmasındaki en önemli pay ise eğitime; özellikle de ilkokul düzeyinde yapılan eğitim ve öğretime düşmektedir. Çünkü ilkokullar, geçmişte ve günümüzde en yaygın olan ve sayısal olarak en fazla öğrencinin öğrenim gördüğü temel eğitim kurumlarıdır. İlkokulların bu niteliği, büyük olasılıkla gelecekte de değişmeyecektir. Tam olarak da bu bilinçle Mayıs 1935’e kadar -hatta bundan sonra da- okuma yazma oranının artırılması ve eğitim seviyesi yüksek bireylerin yetiştirilmesi ülkenin kültür politikaları arasında görülmüştür. Bu noktada hem köy hem de şehir programlarının hazırlanması yolunda sarf edilen çabaları, dilini ve tarihini bilen kültürlü ve şahsiyetli bir toplumun yaratılması amacıyla girilen yenilik arayışlarının bir sonucu olarak değerlendirmek mümkündür. Dil ve tarih öğretiminin, aynı zamanda parti politikası olarak esas alınması da şûra kararları ve hükümet politikaları arasındaki ilişkinin boyutlarının anlaşılması bakımından belirtilmesi gereken önemli bir detaydır. Dolayısıyla 1923’ten 1946’ya kadar karşısında herhangi bir muhalefet partisi olmaksızın iktidarda olan CHP hükümetlerinin politikaları, dönemin eğitim anlayışını şekillendirmiş ve alınan şûra kararlarında da belirleyici bir rol oynamıştır. Her ne kadar yabancı uzman görüşlerinin ve Atatürk’ün eğitim anlayışının izleri olsa da büyük ölçüde hükümetlerin politikalarına dayanılarak hazırlanan eğitim ve öğretim programlarındaki genel anlayış, Resim-İş dersinin ağırlıklı olarak içeriğine ve eğitim-öğretim ilkelerine de yansımıştır.

Ancak uzun bir süre boyunca tek parti rejimi ile yönetilen Türkiye’de, ilk kez çok partili siyasal yaşama geçiş denemesinin yapıldığı 21 Temmuz 1946’dan sonra hükümetlerin programlarında farklı notalar duyulmaya başlanmıştır. Öyle ki başarısızlıkla sonuçlanan bu denemenin akabinde iktidara gelen ve bir CHP hükümeti olan

15. *Hükümet* (Recep Peker, 07.08.1946-10.09.1947) tarafından, önceki hükümetlerce esas alınan “*CHP Programı'nın sürdürülmesi geleneği*” rafa kaldırılmış; yeni söylemler geliştirilmiştir. Bu değişimi, 17. *Hükümet*'in (İl.Saka, 10.06.1948-16.01.1949) programına eğitim için zikredilen şu yeni kavramın katılması izlemiştir: “*Demokrasi*”.

Tüm bu siyasal süreçlerin yaşandığı, yeni değer ve kavramların ortaya çıktığı bir dönemde üzerinde dört yıl kadar çalışıldıktan sonra uygulamaya konulan 1948 *İlkokul Programı*'ndaki en çarpıcı yenilik, CHP Programı'ndan doğrudan alınarak hazırlanan “*İlkokulların Amaçları*” kısmının kaldırılması ve ilk kez “*Millî Eğitimin Amaçları*”nın tespit edilmesi olmuştur. Bu programla birlikte *milliyetçilik* ve *demokrasi* söylemlerinin sesi yükselmiş; 1949'da toplanan *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası*'nda da eğitim ve öğretimde ilk kez “*demokratik esaslar*”dan söz edilmiştir. Güler (2004) tarafından yapılan tespit de 1948 yılından itibaren demokratik yönetimi geliştirme çabalarının, tüm okul programlarına yansdığı ifade edilmiştir. Özalp ve Ataünel'a (1983) göre çok partili hayata geçmesine bağlı olarak 1948 İlkokul Programı'nda demokrasi anlayışına daha fazla yer verilmiştir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da 1946'dan sonra çok partili demokratik yaşama geçişin millî eğitime yansdığı, “*demokratik eğitim*” ve “*çok seslilik*” gibi kavramların eğitim ve öğretimde gündeme gelmeye başladığı tespit edilmiştir (Dinç, 1999; Aslaner, 2008). Tüm bunlar, Türkiye'de siyasi değişimlerin bireylere eğitim yoluyla aktarılmasının bir politika olarak benimsendiğini göstermektedir. Bu programda hem bu etkileşimin hem de dönem hükümetlerinin programlarında vurgulanan esasların yansımalarının, Resim-İş dersinin amaçlarında açık bir şekilde görüldüğünü söylemek mümkündür. Buna karşılık derste işlenecek konulardan bir kısmı öğrencilerin faydalı/işe dönük/işlevsel bilgi ve becerileri kazanmalarına yönelik olması yönüyle dönemin pragmatist eğitim anlayışını yansıtmakta iken öğrenme ve öğretme sürecindeki hususlar ise söz konusu gelişmelerden bağımsız olarak daha ziyade programın kendi doğası içinde gelişmiştir. Hatta bu dönemin programlarının, içerik açısından neredeyse 1926 Programı'nın mirası olduğu da söylenebilir.

Noticede 1939 ve 1943'te toplanan şûraların gündemleri ve alınan kararların CHP Programı ile yakın bağları; 1949'da toplanan Dördüncü Millî Eğitim Şûrası'nda dönemin demokrasi arayışlarına bağlı olarak eğitim ve öğretimde demokratik esasların gündeme gelmesi, şûraların karar alma noktasında bağımsız hareket etmediğinin bir göstergesidir. Kararların öğretim programına yansımaları dikkate alındığında ise hükümetlerin politikaları ile şûralar arasındaki ilişkinin boyutu ve etki alanı daha iyi anlaşılabilir.

Kaynakça

- ARSLAN, Mehmet. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Millî Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür*, 146(2), 42-48.
- ASLAN, Erdal. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı:1924 İlk Mektepler Müfredat Programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.

Türkiye’de Hükümet Programlarının ve Millî Eğitim Şûralarında Alınan Kararların İlkokul...

- ASLANER, Nilgül. (2008). *Millî Eğitim Şûraları ve Eğitim Politikaları: 1939-1946*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BALCI, Meral. (2019). Tek Parti Dönemi’nde Eğitim Şûralarının Hükümetlerin Eğitim Politikalarına Etkileri, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 143-164.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., KILIÇ ÇAKMAK, Ebru., AKGÜN, Özcan Erkan., KARADENİZ, Şirin. & DEMİREL, Funda. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CİCİOĞLU, Hasan. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim: Tarihi gelişimi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- COHEN, Louis., MANION, Lawrence., & MORRISON, Keith. (2005). *Research Methods in Education*. London and New York: Taylor & Francis.
- DEWEY, John. (1952). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor* (MEB, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim.
- DİNÇ, Sait. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Millî Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923-1960*, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- FRAENKEL, Jack. R., & WALLEN, Norman. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- GÖZÜTOK, Fatma Dilek. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm sayfasından erişilmiştir.
- GÜLER, Ali. (2004). *Türk Eğitim Politikalarının Tarihsel Süreci*. Ankara: Yeryüzü.
- KALAYCI, Nurdan. (2000). 1968 Sonrası Gelişmeler. A. Tazebay (Ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi* içinde (s.125-176). Ankara: Nobel.
- KALAYCI, Nurdan. (2004). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim: Hükümet Programları ve Uygulamalar*. İstanbul: MEB.
- KAPTAN, Saim. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- KÜLTÜR BAKANLIĞI. (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet.
- KÜLTÜR BAKANLIĞI. (1938). *Köy Mektepleri Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1340). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet.
- MAARİF VEKİLLİĞİ. (1939). *Köy İlkokul Programı Projesi*. İstanbul: Maarif.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1946). *Köy İlk Okul Program Projesi*. Ankara: Millî Eğitim.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1948). *İlk Okul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim.

- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1949). *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası 22-31 Ağustos 1949: Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar*. İstanbul: Millî Eğitim.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1991). *T.C. Maarif Vekilliği Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939: Çalışma Programı, Konuşmalar, Lahikalar*. (Tıpkı Basım). İstanbul: Millî Eğitim.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1995). *Millî Eğitim Şûraları:1939-1993*. Ankara: MEB.
- ÖZALP, Reşat. & ATAÜNAL, Aydoğan. (1983). Millî Eğitimde Kongreler ve Şûralar. MEB (Ed.), *Cumhuriyet Döneminde Eğitim içinde* (s.105-139). İstanbul: Millî Eğitim.
- TEBLİĞLER DERGİSİ. (1940, Nisan 29). Köy Enstitüleri Kanunu. 2(68), 189-190.
- TERTEMİZ, Neşe. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. A. Tazebay (Ed.), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi içinde* (s.27-124). Ankara: Nobel.
- TONGUÇ, İsmail Hakkı. (2004). İlköğretim Kavramı. Ankara: Piramit.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ TUTANAK DERGİSİ. (1946, Ağustos 14), D: VIII, İ: O., C: 1, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ TUTANAK DERGİSİ. (1947, Ekim 13), D: VIII, İ: II, C: 12, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ TUTANAK DERGİSİ. (1948, Haziran 18), D: VIII, İ: II, C: 12, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ ZABIT CERİDESİ. (1943, Mart 17), D: VII, İ: F, C: 1, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ ZABIT CERİDESİ. (1340, Kasım 27), D: II, İ: XIII, C: 10, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ ZABIT CERİDESİ. (1925, Mart 4), D: II, İ: 69, C: 15, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ ZABIT CERİDESİ. (1927, Kasım 5), D: III, İ: I, C: 1, Ankara: TBMM.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ ZABIT CERİDESİ. (1939, Ocak 27), D: V, İ: IV, C: 29, Ankara: TBMM.
- YILDIRIM, Ali. & ŞİMŞEK, Hasan. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK ALGILARININ KARMA ARAŞTIRMA YAKLAŞIMIYLA İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aynur YILMAZ¹, Oğuz Kaan ESENTÜRK²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Akçaabat/TRABZON, aynuryilmaz@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7562-9469.

2 Arş. Gör. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Yalnızbağ Yerleşkesi/ ERZİNCAN, oguz_kaan61@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0566-838X.

Geliş Tarihi: 01.10.2019 Kabul Tarihi: 15.10.2019

Öz: Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yaklaşımına göre tasarlanan bu araştırma, üç farklı çalışma grubu [Grup 1: 330 (130'u Kadın; 200'ü Erkek), Grup 2: 32 (8'i Kadın; 24'ü Erkek), Grup 3: 17 (5'i Kadın; 12'si Erkek)] üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ), Çizme-Yazma Formu ve Örnek Olay kullanılmıştır. Veriler normal dağılıma uyduğu için cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise, alan türü gibi bağımsız değişkenler ile elde edilen toplam puan arasındaki karşılaştırmalar parametrik testlerden t-testi ve varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nicel değerlendirmeler sonucunda aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları, cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre farklılık göstermezken; mezun oldukları alan türü ve okul türüne göre farklılık göstermiştir. Sonuç olarak nicel bulgular, beden eğitimi öğretmeni adaylarının kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algılarının yüksek olduğunu gösterirken, nitel bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Kendine ilişkin yeterlik algısı, çizme yazma tekniği, örnek olay, beden eğitimi öğretmeni adayları, karma desen

EXAMINING OF PROFESSIONAL COMPETENCE PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER CANDIDATES WITH MIXED RESEARCH APPROACH

Abstract:

In this research, it was aimed to determine the professional competence levels of the physical education teacher candidates. This research, which is designed according to the mixed model approach, consists of three different study groups [Group 1: 330 (130 female, 200 male), Group 2: 32 (8 female, 24 male): Group 3:17 (5 female, 12 male)]. Candidate Teacher Self-Perception Questionnaire (AÖKİYAÖ), Drawing-Writing Form and Case Study were used as data collection tools. Comparisons between independent variables such as gender, class level, high school and field type graduated for the normal distribution of the data, and the total points obtained by the data were performed by parametric tests with t-test and One-way ANOVA. In the analysis of qualitative data, content analysis technique is used. As a result of the quantitative evaluations, the qualification perceptions of candidate teachers did not differ according to their gender and grade levels. As a result, quantitative findings indicate that the physical education teachers' perceptions of professional competence related to themselves are high, while qualitative findings support this.

Keywords: Self-perception of competence, drawing-writing, case study, physical education teacher candidates, mix method.

Giriş

Eğitim, günümüzde en çok tartışılan konular arasında yerini almıştır. Bu uğurda geliştirilen politikalar, sistem tartışmaları, okulların niteliği, eğitim programları, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri gibi değişkenler sürekli olarak güncelliğini korumakta olup, birçok çevresel faktör bu dinamik yapıya ideal bir form kazandırmak için çaba ortaya koymaktadır. Eğitimin önemli öznelerinden biri de hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Nitekim öğretmen yeterliği ideal eğitim yapısının gelişiminde bir bütünselliği ifade eder.

Öğretmen yeterliği (Teachin gefficacy), bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair olan inancıdır (Woolfolk, 1998). İyi bir pedagoji bilgisine, alan bilgisine ve genel kültüre sahip olmak başarılı bir öğretmen olmak için yasal anlamda yeterli görülebilir. Ancak bu aşamada gözden kaçırılmaması

gereken bir diğer husus ise öğretmenin bir işi yapabilmeye yönelik inançlarını ifade etmede kullanılan öz-yeterlik düzeyidir (Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya, 2017).

Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde yapabilme yeterliğine ilişkin kendi yargıları, Bandura (1977) tarafından "Öz-Yeterlik İnancı" (Self-Efficacy Beliefs) olarak tanımlanmıştır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Öz-yeterlik inancı, "bireyin belli bir kazanımı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyerek bunları başarılı bir biçimde yapabilmesine duyduğu inanç" olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1994). Bu inanç, öğrencileri motive etmek için; hedef belirleme, kendini izleme (self-monitoring), kendini değerlendirme (self-evaluation) ve strateji kullanımı gibi öz düzenleme (self-regulatory) süreçlerini kazandırır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Öz-yeterlik inançları farklı alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanlardan birisi de öğretmen öz-yeterliğidir.

Öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilme açısından nasıl gördükleri "öğretmen öz-yeterliği" kavramıyla açıklanmaktadır (Schunk, 2009; Gibson ve Dembo, 1984). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını "bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" olarak tanımlamıştır. Guskey ve Passaro (1994) ise "öğretmenin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendisine güven duymasına ilişkin inancı" olarak bu kavramı ifade etmiştir. Öz-yeterlik kavramı öğretmen eğitiminde önemli bir yapıya sahiptir.

Pajares (1997)'e göre öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin yeterliğini nasıl geliştirdiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir. Özellikle öğretmen öz-yeterliğinin; öğrenci başarısı (Allinder, 1995), öğrenci motivasyonu (Brophy ve Good, 1984), alandaki gelişmelerin öğrenilmesi ve benimsenmesi (Fuchs, Fuchs ve Bishop, 1992), eğitim programını uygulama başarısı (Guskey, 1988), özel eğitim gerektiren öğrencileri için özel eğitim kararlarını alması (Soodak ve Podell, 1993), öğretmenin mesleki bağlılığı (Coladarcı, 1992), öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990) gibi eğitimle ilgili birçok değişkenle ilişkilidir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sorumlulukları, öğrencilere öğretilmesi gereken beceri ve derslerin düzenlenmesi açısından diğer branş öğretmenlerinden önemli farklılıklar göstermektedir (Fejgin, Ephraty ve Ben-sira, 1995). Örneğin, onlar kalabalık sınıflarda öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde açık alanlarda ve hareketli ortamlarda çeşitli araç gereç kullanarak derslerini vermeleri gerekir. Beden eğitimi öğretmeni öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra böyle bir öğretim ortamında önemli güvenlik konularını da onlara öğretmektedir (Morley, Bailey, Tan ve Cooke, 2005). Ayrıca beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini en iyi duruma getir-

mek, fiziksel aktivite esnasında diğer öğrencilerle işbirliği sağlamak ve öğrencilerin derste gösterdikleri rekabet duygularını nasıl kontrol edebileceklerine yönelik bilgi sunmak gibi kazanımlar konusunda beden eğitimi öğretmeni öğrencileri eğitmek zorunluluğuna sahiptir. Aynı zamanda sınıf atmosferini kontrol etmek, gürültücü, yaygaracı ve kolay kontrol edilemeyen öğrencilerle baş etmek zorundadırlar (Brouwers, Tomic ve Boluijt, 2011).

Okul atmosferinde de beden eğitimi öğretmenine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994). Bu açıdan beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olması gerekir. Örneğin Amerika'da beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar (Ammah ve Hodge, 2006; Hardin, 2005; Hodge, 1998; Kowalski ve Rizzo, 1996; LaMaster, Gall, Kinchin, ve Siedentop, 1998; Lienert, Sherrill, ve Myers, 2001) onların bu mesleğe dahil olmak için hazır olmadığı ve özgüvenlerinin yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Hodge ve ark., (2009)'nın farklı ülkelerdeki (Gana, Japonya, ABD ve Porto Riko) çok kültürlü karşılaştırmalarda 29 beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları görüşmeler, bazı öğretmenlerin sınıfında engelli öğrenci olduğunda ne yapacağı konusunda kaygı yaşadıkları ve pedagojik olarak kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermiştir. Yılmaz ve Namlı (2017) öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik olarak yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

İyi niteliklere sahip bir beden eğitimi öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması için mesleki alan ve pedagojik açıdan mesleğine ilişkin olumlu inançlara sahip olması gerekir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009). Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerindeki yeterliğine ilişkin inancı zayıf olan bir öğretmen adayının, mesleğini etkili bir şekilde yapmak için uğraş vermesini beklemek de güçtür. Bu nedenle, "öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin amaçları arasında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inanç kazandırma ve mesleki yeterliğe ulaşmalarını sağlamak da yer almaktadır" (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenleri ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarını ortaya koyan nicel yaklaşım ile yapılan çalışmaların mevcut olduğu görülmüş (Hampries, Hebert, Daigle ve Martin, 2012; Huztzlera ve Barakb, 2017; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Zach, Harari ve Harari, 2012) ancak hem nicel hem de nitel bulguların birlikte ele alındığı çalışmalara literatürde sınırlı sayıda (Yılmaz, 2019) rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini karma araştırma yaklaşımıyla incelemektir. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puan ortalaması hangi düzeydedir?

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puan ortalaması cinsiyet, sınıf seviyesi, mezun olunan okul türü ve alana göre farklılık göstermekte midir?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının çizimlerinde yer verdikleri öğretim yaklaşımına (öğrenci-öğretmen merkezli) ilişkin görüşleri nasıldır?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları mesleki yeterliğe ilişkin görüşler nelerdir?
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının çizimlerinde yer verdikleri mesleki yeterlik ölçütünün nedenleri nelerdir?

Yöntem

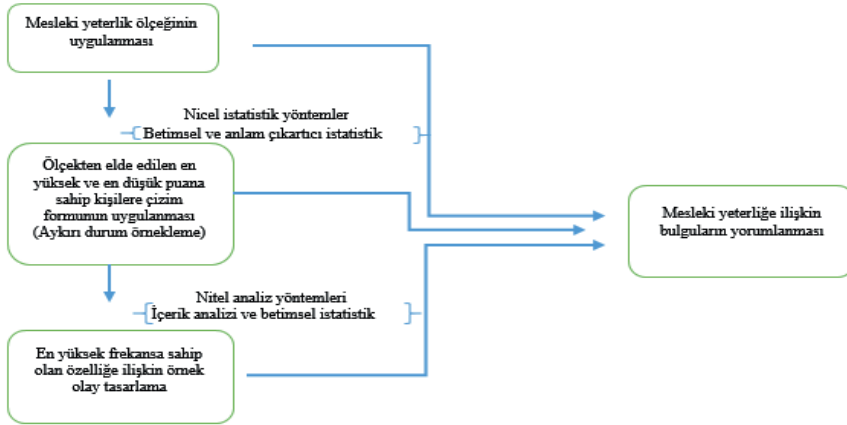
Bu bölümde, araştırmanın modeli, yapılacak analizlere ilişkin çalışma grupları, veri toplama araçları (mesleki yeterlik algısı ölçeği, çizme-yazma formu ve örnek olay) ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algısı düzeylerinin belirlenmesi, ardından, yeterlik algılarının çizimlere nasıl yansıdığı ve çizimlerde en sık başvurulan mesleki yeterlik ölçütünün nedenlerinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği bu çalışmada, karma model (Mixed Model) yaklaşımı kullanılmıştır. Creswell (2005) karma yöntemi, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık (sıralı) olarak toplandığı ve analiz edildiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünlleştirildiği araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda karma yöntemin, tek bir araştırma modeline göre olabildiğince kapsamlı ve tamamlayıcı olduğu (Morse, 2003) ifade edilebilir. Ayrıca, iki yaklaşımın bir arada kullanılması, sorunların daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2009). Bu çalışmada karma yaklaşım desenlerinden “Açımlayıcı Sıralı” desen kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bu desen; önce nicel verilerin toplanıp ve analiz edildiği, sonra elde edilen verilerin sağlam temellere oturtulması amacıyla nitel verilerin toplanıp ve analiz edildiği bir süreçtir (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmacı bu sürecin birinci aşamasında nicel veri toplama, bulguları analiz etme ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı planlamayı (oluşturduğu) içeren iki proje aşaması kullanmaktadır (Creswell, 2013).

Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik öncelikle nicel veri toplama aracı kullanılarak, en yüksek ve en düşük mesleki yeterlik algısı puanına sahip olan adaylardan, kendilerini bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmeleri ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizimleri istenmiştir. Bu çizim ve açıklamaları, literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen mesleki yeterlik ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir. Ardından en yüksek frekansa sahip ölçütü derinlemesine incelemek amacıyla, uzman görüşleri ve literatür doğrultusunda kurgulanan bir örnek olaydan yararlanılmıştır. Araştırma

raporlarında, birden fazla veri toplama tekniğinin birlikte kullanılması, problemin çözümüne yönelik yapılan yorumların güvenilirliğinin ve geçerliliğinin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Karma desen kullanılan bu çalışmadaki işlem basamaklarını gösteren akış şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırmaya İlişkin Akış Şeması

Çalışma Grupları

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan çalışma gruplarına ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde üniversite öğrencilerinden oluşan üç çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üç çalışma grubu ile yürütülmesinin sebebi, araştırmanın problemine ilişkin detaylı veri elde edebilmektir.

Çalışma Grubu 1: Birinci çalışma grubu, Gazi Üniversitesi bünyesinde yer alan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” bölümünde öğrenim gören 330 (130’u Kadın; 200’ü Erkek) öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubu seçiminde, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Büyüköztürk vd., 2009) ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da getirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ya da okul deneyimi dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü sağlayan 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları araştırma kapsamında tercih edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının 130’unun (% 39.4) kadın, 200’ünün (% 60.6) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 176’sı (% 53.3) 3. sınıf, 154’ü (% 46.7) 4. sınıf öğ-

rencisidir. Mezun olunan lise türüne göre katılımcıların 44'ü (% 13.3) Meslek lisesi, 162'si (% 49.1) Genel lise, 100'ü (% 30.3) Anadolu lisesi, 24'ü (% 7.3) Spor lisesi mezunudur. Lise mezuniyet alan türüne göre ise katılımcıların 64'ü (%19.4) sayısal, 168'i (%50.9) eşit ağırlık ve 98'i (%29.7) sözeldir.

Çalışma Grubu 2: İkinci çalışma grubu, nicel istatistiksel analizler sonucunda öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algısı ölçeğinden en yüksek puana sahip 16 ve en düşük puana sahip 16 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bunların 16'sı kendine ilişkin mesleki yeterlik algısı yüksek olan ve çalışmada üst grup olarak nitelendirilen, 16'sı ise kendine ilişkin mesleki yeterlik algısı düşük olan ve çalışmada alt grup olarak ifade edilen öğretmen adaylarıdır. Otuz iki öğretmen adayından oluşan çalışma grubunun 8'i kadın, 24'ü erkektir. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme tekniklerinden, "Aykırı durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu teknik; Örneklemin problemle ilgili olarak birbirine aykırı (uç) durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada en yüksek ve düşük puan alan öğretmen adayları tercih edilerek, araştırmanın nitel bölümüne dahil edilmiştir.

Çalışma Grubu 3: Otuz iki öğretmen adayının yapmış olduğu çizimlere yönelik içerik analizi sonucunda en yüksek frekansa sahip olan mesleki yeterlik ölçütü tespit edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından bu denli önemli görülen mesleki yeterlik parametrelerinden birinin, daha derinlemesine incelenmesi için bu ölçüte çizimlerde yer veren 17 (5 kadın, 12 erkek) katılımcıya örnek olay sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ), Çizme-Yazma Formu ve Örnek Olay kullanılmıştır. İzleyen bölümde ölçme araçlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının mesleki yeterliğine yönelik kişisel bilgi elde etmek amacıyla öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve alan türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleğini içeren değişkenlere bilgi formunda yer almıştır.

Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ): Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini tespit etmek amacıyla Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı 5'li Likert tipinde olup, aday öğretmenler bu ölçekteki her bir ifadeye (1) "bana hiç uygun değil" ile (5) "bana çok uygun" arasında 5 kategoride tepki vermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/df=2.25$, RMSEA=0.079, GFI=0.92, AGFI= 0.87, CFI=0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler

ölçeğin tek faktörlü yapısının mevcut çalışma grubunda doğrulandığını göstermektedir (Brown, 2015; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Otuz maddeden oluşan tek faktörlü yapının madde faktör yük değerleri 0.40 ile 0.72 arasında değerler alırken, maddelere ilişkin t değerleri ise 8.56 ile 14.90 arasında değişmektedir.

Çizme-Yazma Formu: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak çizme-yazma formu kullanılmıştır. Bu teknik (form), araştırma sorusu ya da bir temayı açıklamak amacıyla bireyin bir resim çizmesi ve bu resim hakkında herhangi düşünce ve ilişkili fikirlerini yazmasını içeren bir nitel veri toplama tekniğidir (Bradding ve Horstman, 1999). Çizimler öğrencilerde var olan bilginin, inançların kelimelere bağlı kalmadan ifade edilmesi (Ayas, 2006) ve gizli kalmış düşünce, anlam ve tutumlar hakkında doğal ve yüksek nitelikli veriler elde edilmesi açısından önemlidir (Backett ve McKie, 1999).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarından kendilerini uygulama yapan bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmelerini ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizimleri istenmiştir. Oluşturulan çizim ve açıklamaları, Çizim Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, ölçme ve değerlendirme alanından 2, beden eğitimi alanından 3 ve okulöncesi alanından 1 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, bu amaçla, literatür taraması yapılarak çizme yazma tekniği kullanılan çalışmalar (Ersoy ve Türkkan, 2009; Knighting vd., 2011; Taneri ve Demir, 2013; Tovey, 1996; Yalçın ve Erginer, 2014; Yılmaz ve Güven, 2015; Yılmaz, Esentürk, Pala ve İlhan, 2017) incelenmiş, veri toplama aracının geliştirilme sürecinde bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Tüm bu aşamalar doğrultusunda nihai veri toplama aracı elde edilmiştir.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmada elde edilen bulguların yorumlanmasına katkı sağlayan katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi gibi demografik özelliklere yer alırken, ikinci bölümünde ise katılımcıların kendilerini bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmeleri ve çizimlerine yansıtılmaları için boş alan bırakılmıştır. Ayrıca çizimlerin anlamlandırılması için “Öğretmen ne yapıyor?” ve “Öğrenciler ne yapıyor?” sorularını kendi cümleleri ile açıklamaları istenmiştir. Çizim formu örneği Şekil 2’de sunulmuştur.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

- Konuşma uygulaması yapılan bir okulda, sınıfta öğrencilerle yapacağım.

Dersimin ilk haftası benim için çok önemli bir ruh ve profesyonel bir

ders yapmayı planlıyorum. Konuşma duruşlar ve vücut dânişler olarak planlanmıştır.

Yasa bir konuşma ardından farklı olarak konuşmaları ve kritik noktaları belirtiyorum.

Uygulamaya geçtikçe hataları vurgulayarak ve kişi belirtmeden hatırlatmalarda

bulunuyorum. Herkesin dersi katılmayı sağlama amacıyla, öğrencilerin inatlarına göre

uygulamamda dağınık sekilleri belirtiyorum. Dersin başında yay biçiminde bir

dura öğrencilerimle, ders sonunda hazır ol duruşu ve tek sıra olarak dersimi bitir

Öğrencilerin de dersini elması sebebiyle teni konuşma ve ona göre hareket

elme eğitiminde anak dâniş için ve farklı nokta yapmak, başarılı olan

ideyi bir grup öğrenim mevcut konuşma yapıp bulduğunda bütün süreçte inatlılık yapm

konuşma sürecinde ediyorum ve işlevlerini konuşmak için ders bulma kadar ayarlıyor

işlevlerini gözlemliyorum.

3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Besimi anlatırken de konuşma için konuşmaları konuşmaları dersini katılmayı

bulduğunda bulduğunda anlatılmaya devam eder ders den ilgili dâniş toplu

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda bulduğunda

Şekil 2: Çizme yazma formu örneği

Örnek Olay: Çizimlerin analizleri sonucunda, katılımcıların beden eğitimi dersi uygulamalarında en çok tekrarladıkları mesleki ölçüt olan “sınıf yönetimi” kavramını içinde barındıran ve bu kavramın ayrıntılı incelenmesine fırsat sunabilecek bir örnek olay kurgulanmıştır. Veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için, tecrübeli (hizmet süresi 20 ve üzeri yıl olan 3 beden eğitimi öğretmeni) beden eğitimi öğretmenleri ve beden eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Karasar (2014)'a göre, kapsam geçerliği ölçme aracının ölçülme istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, uzman görüşüne göre belirlenir. Özel bir durumu araştırmayı amaçlayan örnek olay yöntemi, özellikle birey-

sel yürütülen çalışmalar için çok uygundur. Bunun nedeni, araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışmasına imkân sağlamasıdır (Çepni, 2010). Çalışmada veri toplama aracı olarak, beden eğitimi dersi uygulamasında öğretmen adaylarının karşılaşmaları muhtemel olan bir örnek olay sunulmuştur. Bu örnek olay "Ahmet öğretmen derste yeni bir konu öğretecektir. Bir hafta öncesinden öğrencilere hangi konuyu işleyeceği konusunda bilgi vermiştir. Ahmet öğretmen konuyu anlatır ve konuyla ilgili becerinin nasıl yapılacağını öğrencilere gösterir. Öğrencilerin çoğu sabırsızlıkla hareketi uygulama sırasının kendilerine gelmesini bekler. Derslerinde oldukça başarılı olan, fakat beden eğitimi dersini aşılması güç bir dağ olarak gören Ayşe, sıkılmış ve bir an önce dersin bitmesini istemektedir. Ayşe'nin derse katılmadığını fark eden Ahmet öğretmen, Ayşe'yi hareketi yapması için zorlar ve hareketi yapmaya çalışırken Ayşe başarısız olur ve sınıf arkadaşları ona gülmeye başlar. Bunun üzerine Ayşe çaresizce ağlamaya başlar. Bu sırada diğer öğrencilerin de motivasyonu bozulur ve farklı şeylerle ilgilenmeye başlarlar. Ahmet öğretmen sınıf hâkimiyetini kaybetmiştir. Ahmet öğretmenin yerinde olsaydınız, örnek olayın başından itibaren nasıl bir uygulama yapardınız?" olmuştur.

Verilerin Analizi

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde tercih edilen nicel ve nitel veri toplama araçları neticesinde elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Nicel Veri Analizi

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini tespit etmek amacıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Analize başlamadan önce verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılarak, verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, söz konusu dağılımın normal dağılım olduğuna işaret etmektedir (Huck, 2012). Veriler normal dağılıma uyduğu için cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve alan türü gibi bağımsız değişkenler ile elde edilen toplam puan arasındaki karşılaştırmalar parametrik testlerden ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına hizmet eden 1. ve 2. alt problemlerin çözümünde betimsel analiz, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü Varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin olarak doküman analizinden; 4. ve 5. alt problemde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel boyutunu içeren bu bölümde 2 farklı veri toplama aracına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Çizimler iki açıdan incelenmiştir. Birincisinde öğretmen adaylarının çizimlerinde öğretmen ya da öğrenci merkezli bir yaklaşıma yer verileceği, ikincisinde ise mesleki yeterlik algısı olarak hangi unsurlara yer verdikleridir. Ör-

nek olay ise, çizimlerde öğretmen adaylarının en sık verdikleri mesleki yeterlik kategorilerine (sorun davranışların ve öğretimin yönetimi) ilişkin kurgulanan örnek olayın analizidir.

Çizme-Yazma Tekniği: Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, sayıca fazla olan metin yığından, araştırma sorusu açısından önem arz eden ortak bilgileri tespit edip, değerlendirerek (Gökçe, 2006), verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Ayrıca bu teknik, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamayı gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analize geçilmeden önce çizimlerde aranacak ölçütler tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarına ilişkin ölçütler belirlenirken,

1- Öncelikli olarak aday öğretmenlerin öğretmen ya da öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanıp kullanmayacaklarını tespit etmek amacıyla (Thomas, Pederson ve Finson, 2001) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan DASTT-C (The Draw –A Science-Teacher-Test Checklist) çizim formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmen, öğrenci ve çevre olmak üzere üç unsur üzerinde durulmuştur. Öğretmen ile ilgili bölümde öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimlerde öğretmenin ders yaparken yaptığı aktiviteler (gösteri, anlatım ve görsel materyal kullanımı) ve sınıf içerisinde bulunduğu konum (öğrencilere göre öğretmenin ders esnasında örneğin sınıfın merkezinde bulunması gibi konumu ve duruşu) dikkate alınmıştır. Benzer şekilde öğrencilerinde ders esnasında yaptıkları faaliyetler (aktif ya da pasif olarak bilgi almak, derse aktif katılım sağlayarak öğretmene yanıt vermek) ve buldukları konumdan (sınıfta oturma pozisyonları) analizde faydalanılmıştır. Son olarak çizimlerinde ders esnasında oluşturdukları sınıf atmosferi/çevre sıraların arka arkaya dizili olarak geleneksel bir yaklaşımın olması, kara tahta ya da öğretmenlik alanına özgü materyallere yer verilmesidir. Öğretmen merkezli yaklaşımda genellikle öğretmen sınıfın önünde yer alır, sırtı öğrencilere dönüktür. Öğretmen sunumunu ders panosu (kara tahta) önünde konuya ilişkin bilgi vermek, herhangi bir spor branşının basamaklamasını göstermek gibi tek taraflı bilgi aktaran görevindedir. Sınıf organizasyonu genellikle geleneksel olarak masaların veya sandalyelerin arka arkaya yerleştirilmesini içermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımı içeren çizimlerde bazen öğretmeni bulmak zordur. Öğretmeni çoğunlukla bir ok yardımıyla gösterilir. Öğretmen ve öğrenciler genellikle hareketleri birlikte gerçekleştirirler. Örneğin eğitsel oyuna birlikte katılma, beceri öğrenimini eş zamanlı gerçekleştirmektir. Ayrıca öğretilecek olan beceriye ilişkin görsel materyaller sınıfta birlikte izlenir. Öğrenciler hareket öğrenim aşamasında aktif rol alırlar. Burada öğretmen öğrencilere sadece rehber olarak eşlik etmektedir. Öğrenci bilgiyi kendi anlamlandırmaktadır.

2- Araştırmada mesleki yeterliğe yönelik algılarına ilişkin bir diğer analizde ise çizimlerinin mesleki yeterlik açısından incelenmesidir. Çizimlerinin öğretmen ya da öğrenci merkezli yaklaşım olduğunu tespit ettikten sonra, öğretmen adaylarının

mesleki yeterlik algısına ilişkin çizimlerde yansıttıkları görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çizimlerde mesleki yeterliğe ilişkin veriler kategorilere ayrılırken öğretmen yeterliliği ile ilgili pedagojik alan bilgisi, özel alan, konu alanı, mesleki ve alan bilgisinin karışımıyla ortaya çıkan öğretmenliğe ilişkin bilgiler de (Harmandar, 2004; Küçükahmet, 2007; Shulman, 1987) dikkate alınmıştır. Ayrıca çizimler öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları açısından analiz edilirken ise; MEB Öğretmen Genel ve Özel yeterlik ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiştir. “Temel Eğitime Destek Projesi: Öğretmen Eğitimi, Öğretimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim” projesi kapsamında 13-16 Nisan 2004 tarihinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliği” tespit edilmiş, 2006 yılında son hali verilmiştir. Bu genel yeterlikler (mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretmen süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkisi, program ve içerik bilgisidir. “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliliği” de 14 farklı öğretmen branşında oluşturuldu. Bunlardan birisi olan Beden Eğitimi özel alan yeterlikleri olarak; MEB’in öğretim sürecinin planlanması ve düzenlenmesi, fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma, gelişim performanslarını izleme ve değerlendirmedir.

İşlem: Çizimlerde ilk olarak öğretmen ya da öğrenci merkezli yaklaşım ilişkin kodlama yapılmıştır. Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve asli işlemdir (Punch, 2005). Öğretmen merkezli çizimlerde öğretmenin genellikle öğrencileri etrafına topladığı, anlatma ve gösteri tekniklerini kullandığı, öğrencilerin pasif olduğu figürlere yer verilmiştir (Şekil 2). Daha çok geleneksel öğretim unsurlarını içeren öğrencilerin arka arkaya dizildiği ya da geniş kolda sıralandıkları dinleyici konumunda oldukları, karşılıklı etkileşimden çok aktif olarak öğretmenin yer aldığı figürlere rastlanılmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğretmeni bulmak bazen zordur. Burada öğretmenler çocuklarla birlikte etkinlik yaparlar. Öğrencilerin özgürce soru sorabildikleri, öğrencinin aktif olarak derse katılım sağlaması, öğretmenin rehber konumunda kaldığı yaklaşımdır (Thomas, Pederson ve Finson, 2001). MEB Beden Eğitimi Özel Alan Mesleki Yeterliliği olarak belirttiği kriterler çerçevesinde mesleki yeterlik algısı tespit edilmiştir. Yapılan işlem basamakları aşağıda sunulmuştur.

- Her çizim formu kadın ve erkek olarak kodlanmıştır.
- Aday öğretmenler tarafından çizilen formlar K1’den K37’e kadar numaralandırılmıştır.
- Beş çizim anlamsız olduğu için, analize tabi tutulmamıştır.
- Daha sonra yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak içerik analizi uygulanmıştır.
- Kodlama sürecinde çizimlerin ifade ettikleri anlama göre kod listesi oluşturulmuş ve bu kodların arasındaki ilişkiye bakılarak özelliği en iyi açıklayabilecek kategorilere ulaşılarak veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır.

Örnek Olay: Öğretmen adaylarının örnek olaya ilişkin yanıtların incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu araştırma türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu bölümde önce nicel bulgulara ilişkin analizlere yer verilmiştir. Ardından aykırı durum örneklemesi ile öğretmen adaylarından kendilerine ilişkin yeterlik algısı toplam puan ortalamasından düşük ve yüksek puanına sahip olan 32 öğretmen adayı araştırmanın nitel bölümüne dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bölümünde elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer verilmiştir. Katılımcıların kendilerine ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1: Kendine İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Puan Dağılımı

| | Madde | N | Ort. | Ss | Çarpıklık | Basıklık | Min. | Mak. |
|----------------|-------|-----|--------|-------|-----------|----------|------|------|
| Ölçek (Toplam) | 30 | 330 | 114,67 | 18,47 | -0,51 | -0,25 | 59 | 150 |

Katılımcıların, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeğinden aldıkları toplam puanın $114,67 \pm 18,47$ olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları en düşük puan 59 iken en yüksek puan ise 150’dir. Toplam ölçek puanının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 2: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Öğretmen Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | X | Ss | Sd | t | p |
|-------|----------|-----|--------|-------|-----|-------|------|
| Ölçek | Kadın | 130 | 114,96 | 19,31 | 328 | 0,226 | 0,82 |
| | Erkek | 200 | 114,49 | 17,94 | | | |

Çizelge 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(328)=0,226, p=0,82 > 0,05$]. Ortalamalar dikkate alındı-

ğında, kadınların puan ortalaması ($x=114,96\pm 19,31$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($x=114,49\pm 17,49$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 3: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Okudukları Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan T-Testi Sonuçları

| | Sınıf | N | X | Ss | Sd | t | p |
|-------|----------|-----|--------|-------|-----|-------|------|
| Ölçek | 3.Sınıf | 176 | 116,38 | 18,49 | 328 | 1,805 | 0,07 |
| | 4. Sınıf | 154 | 112,72 | 18,30 | | | |

Çizelge 3'te öğretmen adaylarının kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(328)=1,805$, $p=0,0720=0,05$]. Ortalamalara bakıldığında 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları ($x=116,38\pm 18,49$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($x=112,72\pm 18,30$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 4: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Anova Testi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|-------|-------------------|--------------|-----|--------------|-------|-------|--------------|
| Ölçek | Gruplararası | 2493,173 | 3 | 831,058 | 2,468 | 0,032 | 4*- 1 |
| | Gruplarıçi | 109755,133 | 326 | 336,672 | | | 4*-3 |
| | Toplam | 112248,306 | 329 | | | | 3*-1 |

1=Meslek Lisesi (n=44), 2=Genel Lise (n=162), 3=Anadolu Lisesi (n=100), 4=Spor Lisesi (n=24)

ANOVA sonuçları, mezun olunan okul türüne göre karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algı puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir [$(F=2,468$, $p<0.05)$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre spor lisesi mezunu olan öğretmen adayların kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algıları Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi mezunu olan adaylardan daha yüksektir. Ayrıca Anadolu Lisesi mezunu olan öğrenciler de Mesleki Lisesi mezunu olanlardan daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Çizelge 5: Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Katılımcıların Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Anova Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|-------|-------------------|--------------|-----|--------------|-------|-------|--------------|
| Ölçek | Gruplararası | 2431,284 | 2 | 1215,642 | 3,620 | 0,028 | 3*-1 |
| | Gruplarıçi | 109817,022 | 327 | 335,832 | | | 2*-1 |
| | Toplam | 112248,306 | 329 | | | | |

1=Sayısal (n=64), 2=Eşit Ağırlık (n=168), 3=Sözel (n=98)

Çizelge 5’de, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanın mezun oldukları alanlara göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [(F=3,620; p=0,028<0,05)]. Kendine ilişkin yeterlik algısının Sözel mezuniyet alanına sahip öğretmen adaylarında olduğu, bunu sırasıyla Eşit ağırlık ve Sayısal alanında eğitim gören öğretmen adaylarının takip ettiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Eşit ağırlık ve sözel alan mezunu olan öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algılarının, sayısal alan mezunu olan öğretmen adaylarının yeterlik algılarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel bölümünde “Aday Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği”nden elde edilen analizler sonucunda en yüksek (puan) ve en düşük (puan) puan alan 16’şar öğretmen adaylarından kendilerini gelecekte bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmelerini ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizimleri istenmiştir. DASTT-C (The Draw – A Science-Teacher-Test Checklist) çizimler değerlendirilerek kullanılmıştır. Bu form öğretmen, öğrenci ve çevre olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının öğretmen ile ilgili bölümü öğretmenin yaptığı aktivite (gösteri, anlatma, görsel araçlar kullanma), öğretmenin pozisyonu (duruş, öğrencilere göre konum), öğrenci ile ilgili bölümde öğrencinin yaptığı aktivite (öğrencinin pasif bir şekilde öğretmenden bilgi alması, izleme), öğrencilerin pozisyonunu (sınıfta onların nasıl oturduğu, sıralı bir şekilde oturma) içermektedir. Veri toplama aracının son bölümü olan çevre ise sınıf içerisinde sıraların diziliminin nasıl olduğu, öğretim unsurları (karatahta), öğretim sembolleri (spor ile ilgili araç gereç) gibi göstergeler yer almaktadır (Thomas, Pederson ve Finson, 2001). Çizimlerde öğretmen ve öğrencinin spor salonunun neresinde yer aldığı önemlidir. Eğer öğretmen merkezde yer alıyorsa ve öğretmenin aktif olduğu bir uygulama varsa öğretmen merkezli bir ders işlendiği, öğrenci merkezde yer alıyorsa öğrenci merkezli bir uygulama yapılmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak konu anlatımı sırasında merkezde yer aldıkları yani dikkatin öğretmen üzerinde olduğu, uygulama esnasında ise öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenlerin ise öğrencilerin yaptıkları hareketlerin doğruluğunu kontrol edici ve onlarla bire bir ilgilenen bir rol üstlendiği bulgusu çizimlerde görülmüştür.

Çizelge 6: Çizimlerde Beden Eğitimi Öğretmeni Ve Öğrencilerin Yer Aldığı Konumlar İle Yaptıkları Etkinlikler

| Kişi | Duruş (pozisyon) | Etkinlik | |
|---------------|--|--|-------------------|
| Öğretmen | Spor salonunun merkezinde | Konu anlatımı, komut verme, gösteri, görsel araçların kullanımı | Öğretmen merkezli |
| | Öğrencilerin arasında | Birlikte etkinlik yapma, işbirliği | Öğrenci merkezli |
| | Spor salonunun köşesinde | Öğrencileri gözlemleme | Öğrenci merkezli |
| Toplam | | | |
| Öğrenciler | Spor salonunun merkezinde | Hareketin uygulanması, dönütlerin verilmesi, düzeltmelerin yapılması | Öğrenci merkezli |
| | Toplu halde durma (pasif şekilde bilgi alma, öğretmen aktif bilgi veren) | Oturma, geniş kolda ayakta durma | Öğretmen merkezli |
| Toplam | | | |

Öğretmenin ve öğrencinin ders esnasında buldukları konum ve yaptıkları etkinlik dersin öğretmen ya da öğrenci merkezli olduğuna kanıt sağlamaktadır (Akkuş, 2013; Minoque, 2010; Thomas, Pederson ve Finson, 2001; Yıldız Duban, 2013).

Çizelge 6 incelendiğinde, yapılan etkinliklerde öğretmen merkezli uygulamanın olduğu çizimlerde yer alan unsurlara rastlanmıştır. Öğretmen merkezli çizimlerde öğretmenin spor salonunu merkezinde olduğu, anlatma tekniği ve ardından gösteri tekniğini kullandığı, tek yönlü iletişimin olduğu öğrencilerin pasif ve dinleyici rolünde olduğu tespit edilmiştir. Bu yaklaşımda öğrenciler toplu halde bir arada bulunmakta ve öğretmenden aldıkları dönütleri uygulamaktadır. Beden eğitimi dersi diğer derslerden farklı olarak sınıfta değil spor salonunda uygulandığından, diğer çalışmalarda elde edilen bulgulardan (Akkuş, 2013; Ambusaidi ve Al-Balushi, 2011; Elmas, Demirdöken ve Geban, 2011; Minoque, 2010; Skoumios ve Savvaiodu, 2012; Thomas, Pederson ve Finson, 2001; Yıldız Duban, 2013) farklı unsurlar dikkate alınmıştır. Sınıf ortamında yapılan bu çalışmalarda, öğretmen sınıfın önünde yer almaktadır, öğretimi destekleyen karatahtanın önünde öğretimini gerçekleştirmektedir. Geleneksel eğitimin göstergelerinden olan sıraların arka arkaya sıralanmakta, öğrenciler öğrenmede pasif olarak rol almaktadır. Spor salonunda ya da okulun bahçesinde gerçekleştirilen, öğrencilerin sınıf içi duruma göre daha özgür oldukları beden eğitimi dersinde ise, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu konum ve onların yaptıkları etkinliklerin içeri aday öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımını belirlemede önemli rol oynamıştır. Öğretmen merkezli yaklaşıma ilişkin aday öğretmenlerin çizimleri ve açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

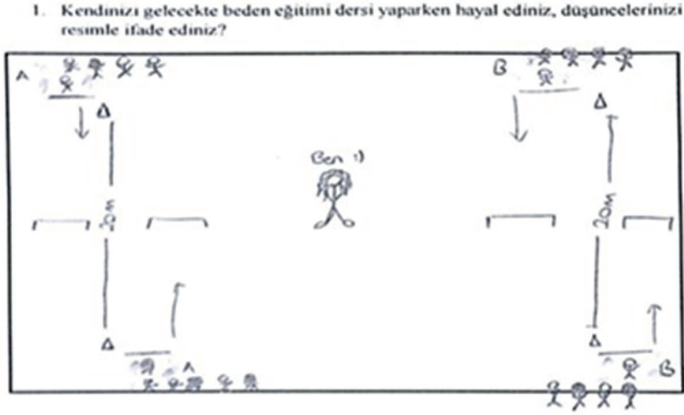
Öğretmen resimde öğrencilerini sıraya dener. Daha dersi başlangıçta öğrencilerden derste yapabilecek uygulamaları anlatıyor. Öğretmenin hareketleri kişisel olarak öğrencilerini sağlıyor.

3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Öğrenciler resimde sıraya giriyorlar ve öğretmenlerini dinliyorlar. Biraz uygulamaya geçmek için sabırsızlanıyorlar ama şüphesiz öğretmenlerini dinleyip konuyu anlamaları gerekiyor.

Şekil 3. Öğretmen Merkezli Yaklaşım İlişkin Aday Öğretmen Çizimi (K2, Erkek, Alt grup)

Şekil 3 dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenin merkezde yer aldığı, öğrencilerin arka arkaya sıralandıkları ve öğretmeni dinledikleri bir görünümün mevcuttur. Araştırmanın nicel bölümünde mesleki yeterlikten düşük puan almış aday öğretmenin çizimi, geleneksel beden eğitimi dersi uygulamasına örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin pasif bir konumda öğretmeni dinleyerek konuyu anlamaya çalışmakta olup, tek taraflı bilgi akışının sağlandığı bir profili yansıtmaktadır. Öğrenciler öğretmen anlatırken, arka arkaya sıralanmaktansa, "U" şeklinde sıralanıp hem öğretmeni daha iyi dinleme hem de yapılan hareketi daha iyi anlama fırsatına sahip olabilmesi öğrencilerin daha aktif katılım göstermelerini ve anlatılanı hem görsel hem de işitsel olarak idrak edeceklerinden, öğrenme daha kalıcı olacaktır. K2'nin çiziminde yaptığı uygulama öğrencileri merkeze alan bir yaklaşımdan ziyade öğretmenin merkezde yer aldığı ve otoritenin tamamen öğretmen olduğu bir uygulamadır. K11'in çizimine ilişkin yaptığı açıklamada, "...dersin başında konu anlatımında yay biçiminde duran öğrencilerimle, ders sonunda hazır ol duruşu ile tek sıra halindeyken dersi bitiriyorum" uygulamada öğrencinin katılımını daha aktif hale getirmektedir. Öğretmen merkezli çizime yer veren aday öğretmenlerden K17'nin çizimi ve açıklaması aşağıda verilmiştir.



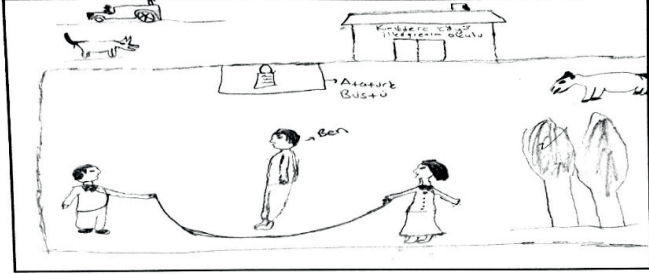
2. Öğretmen resiminde ne yapıyor?
Öğretmen resiminde iki gruba söylediği sıraları
sıralarında durarak, öğrencilerine süre tutuyor ve
gerekli komut ve kuralı açıklıyor.

3. Öğrenciler resiminde ne yapıyor?
Öğrenciler kendi grup arkadaşları ile birlik olarak
süre ve karşı elindeki topu karşıda bekleyen takım
arkadaşının köşerak ve engel atlayarak en kısa sürede
göstermeye çalışıyor. Kendi grubunda herkes yer değiştirdiğinde
aynı oluyor.

Şekil 4. Öğretmen merkezli aday öğretmen çizimi örneği (K17, Kadın, Alt grup)

Yukarıdaki çizimde öğretmen kontrolünde öğrenciler farklı etkinlikler uygulamaktadır. Öğretmen kuralları söylemekte ve gerekli komutları öğrencilere belirtmektedir. Öğrenciler ise öğretmenin verdiği yönergeye uygun olarak hareketleri gerçekleştirmektedir. Öğrenciler spor salonunun köşelerinde ve toplu olarak etkinlikleri yapmaktadır. Bu durum öğretmeni aktif kılarken, öğrencileri öğretmene bağlı kılmaktadır. Öğretmen merkezde düdükle birlikte öğrencilerin hareketleri yapmaları için komut vermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğrenci daha aktif bir şekilde, salonun farklı noktalarında hareket etmekte, öğretmen ise öğrencilerin arasında onların yaptıkları hareketlere dönüt vermekte, hatta öğrencilerle etkinliklere katılım sağlamaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımın yer aldığı aday öğretmen çizimine aşağıda örnek verilmiştir.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?
Bir köy okulunda öğrencilerimle birlikte bir sitede aklımla onlarla oynuyorum, konuşuyorum hem eğlenip hem öğretmeyi amaçlıyorum. Sorular ne olursa olsun bunları fırsatı çevirmeyi öğretmeyi anlatmaya çalışıyorum.

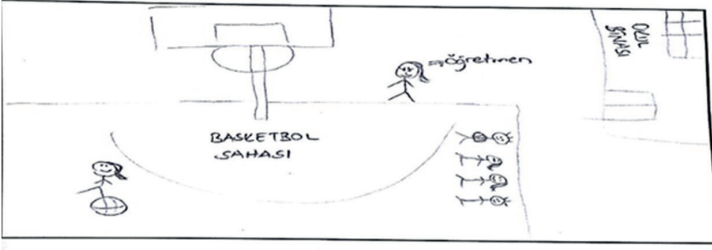
3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?
Öğretmenleri ile sekinmeden sibilmeden oynuyorlar. Paralarını anlatabiliyorlar. Böylelikle hem öğretmenleri yarıya geliyor hem de eğitim alıyorlar. Ayarın öğretmenlik mertebesine bir sempati kazanmış oluyorlar. Öğretmenlerin işe katılacak bir insan olmadığını öğreniyorlar.

Şekil 5. Öğrenci Merkezli Aday Öğretmen Çizimi Örneği (K10, Erkek, Üst grup)

Öğrencinin merkezde yer aldığına ilişkin öğrencilerin hareketleri uygulamaları, öğretmenin öğrencileri salonun bir köşesinde izleyerek eksikliklerini belirlemesi ve dönüt esnasında öğrencilerin arasında bulunarak anında geri bildirim vermesi gösterilebilir. Çizimlerdeki öğretmen ve öğrenci konumuna ilişkin frekanslara bakıldığında, spor salonunun merkezinde öğrencilerin yer alması ve öğretmenlerin öğrenciler arasında bulunması aday öğretmenlerin günümüzde uygulanan öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir ders planlayabildiği söylenebilir. Okulun bahçesinde yapılan bir beden eğitimi dersi hayal eden aday öğretmen, köy okulunda öğrencilerle birlikte etkinliklere katılım sağlayarak onlarla samimi ve içten bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışmaktadır. Böylelikle hem eğlenceli bir ders uygulanmış, hem de öğrencilerin beden eğitimi dersinin kazanımlarından olan özgüven duygusunda gelişim, sosyalleşme gibi becerilerin elde edilmesine fırsat sunmaktadır. Öğrenci ve öğretmen birlikte etkinliğe katılması, öğrencilerin aktif rol alması öğrenciyi merkeze alan onların ihtiyaç ve isteklerine karşılık veren bir yaklaşım olan öğrenci merkezli yaklaşımın göstergelerini aday öğretmen hayalinde canlandırdığı ifade edilebilir. K18' e göre "...öğretmen sürekli dersin içerisinde aktif, işleyişi düzenli ve aynı zamanda eğitici ve eğlendirici olması

gerekir". Bu durum kısmen doğru, fakat öğrencinin de yaparak yaşayarak öğrenmesi için dersin içerisinde dinleyici ve pasif konumda olmasından ziyade sorgulayıcı ve araştırmacı olması gerekmektedir. K18'in ifadesinin eksik olduğu söylenebilir.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

Öğretmen; öğrencilere basketbol dersi ile ilgili yeterli bilgileri verip, hareketleri gösterdikten sonra uygulama aşamasında öğrencileri izleyip, gerekli yerlerde düzeltmeler yapıyor.

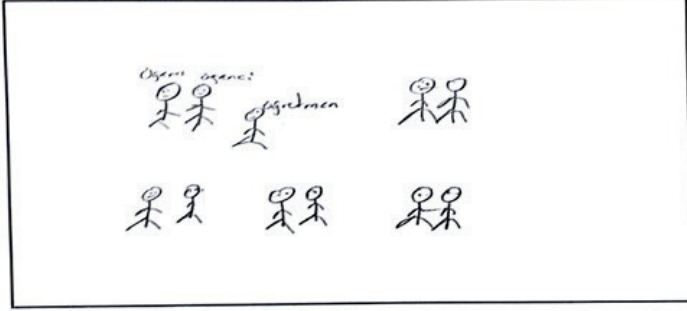
3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Öğrenciler; öğretmenin anlatıp, uygulayarak gösterdiği hareketleri, sıra ile kendileri yapıyorlar.

Şekil 6. Öğrenci Merkezli Aday Öğretmen Çizimi Örneği (K10, Kadın, Üst grup)

Öğrencilerin beceri gelişimini yakından takip etmek, onlara gerekli dönütü sağlamak gibi rolleri üstlenen öğretmen, öğrencinin aktif olduğu bir ortamda bir rehber ve gözlemci olarak hareket edebilmektedir. Çizimlerinde bu detaylara yer veren aday öğretmenin çizimi yukarıda sunulmuştur. Aday öğretmenler öğrencilerin beceri gelişimini sağlayabilmek için anlatma ve gösterip yaptırma tekniklerine alternatif olarak eşli çalışma tekniğini kullandıkları bir etkinlik tasarladıkları görülmüştür. Aday öğretmenin böyle bir beden eğitimi dersi hayal ettiği çalışmada öğrencinin gelişimi için beden eğitimi öğretmenin öğrenciler ile bire bir ilgilendiği, onları yakından izlediğine ilişkin açıklama yaptığı yorum aşağıda verilmiştir.

1. Kendinizi gelecekte beden eğitimi dersi yaparken hayal ediniz, düşüncelerinizi resimle ifade ediniz?



2. Öğretmen resimde ne yapıyor?

Resimde öğretmen öğrencilerine eşli çalışmaya yandırmak için hareketleri (kıkırdı) öğretmelerini göstermeye çalışıyor. Öğrenciler çalışırken öğretmen öğrencilerini tek tek dandılıyor. Buldukları hataları öğrencilerin önünde, hatalarını düzeltmek için doğru hareketi gösteriyor. Öğrencilere böylece, öğretmenlerin cuba gösteren bir öğretmen.

3. Öğrenciler resimde ne yapıyor?

Öğrenciler hareketleri gösteren hareketleri (kıkırdı) çalışıyorlar. O hareketleri tam olarak yapmamak için, önce yavaş yavaş hareketin parçalarını yapıyorlar yani beklenmiş hareketi yapıyorlar. Kurşunlarla arbedişine de yandırmak oluyorlar. İşlerle becerileri bir şekilde doğru öğrenip yeni bir hareketi öğrenmek için çalışıyorlar.

Şekil 7.Öğrenci Merkezli Aday Öğretmen Çizimi Örneği (K28, Erkek, Üst grup)

Şekil 7’de beden eğitimi öğretmeni öğrencilere beceriyi parçadan bütüne doğru öğretmektedir. Eşli çalışma tekniğini kullanarak öğrencilerin birbirlerinin hatalarını görmelerini sağlıyor. Öğretmen öğrencilere konu ile ilgili temel bilgiyi veriyor, hareketi gösteriyor. Daha sonra onları eşli çalışma yöntemi ile uygulama yapmaları için eşleştiriyor. Öğrenciler aldıkları temel bilgileri kullanarak hareketi yapmaya ve çalışma arkadaşının gelişimi takip etmeye çalışıyorlar. Öğretmen ise gruplar arasında dolaşarak, hatalı gördüğü hareketi nasıl düzeltebileceği konusunda öğrencilerle beyin fırtınası yapıyor. Öğrencilere birbirlerinin hatalarını ya da olumlu yönlerini görmeleri için fırsat sunuyor. Öğrencilerin hataları nasıl düzeltebilecekleri üzerine düşünmek için fırsat sunuyor, böylece hem problem çözme becerileri gelişiyor. Eşli çalışmada öğrenciler birbirlerini gözlemledikleri için eleştirel düşünebilme becerisi kazanabiliyorlar. Birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı da öğreniyorlar. Bu bakımdan öğrenci merkezli yaklaşım Şekil 6’daki aday öğretmenin kurgulamış olduğu beden eğitimi dersi ile yansıtılmıştır.

Çizelge 7: Öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları mesleki yeterliğe ilişkin görüşler

| Kategori | Alt kategori | Göstergeler | f | |
|--|----------------------------------|---|---|-----------|
| * Öğretimin yönetimi | Öğretimin planlanması | Öğrencinin ilgi ve isteklerini dikkate alma | 4 | |
| | | Öğrencinin yaş seviyesini dikkate alma | 3 | |
| | | Toplam | 7 | |
| | Öğretimin uygulanması | Gösterip yaptırma tekniğini kullanma | Gösterip yaptırma tekniğini kullanma | 11 |
| | | | Anlatma tekniği | 8 |
| | | | Eşli çalışma tekniği kullanma | 2 |
| | | Komut yöntemi | Komut yöntemi | 2 |
| | | | Eşit iki gruba ayırma | 2 |
| | | | Toplam | 25 |
| | Dikkat çekme | Ses tonunu etkili kullanma | Ses tonunu etkili kullanma | 3 |
| | | | Düdük kullanma | 2 |
| | | Konu ile ilgili farklı örnekler sunma | Konu ile ilgili farklı örnekler sunma | 5 |
| | | | Toplam | 10 |
| Güdüleme | Doğru davranışı ödüllendirme | Doğru davranışı ödüllendirme | 8 | |
| | | Bir sonraki hareketi yapmaya teşvik etme | 5 | |
| | Toplam | 13 | | |
| Öğretimin sunumu | Basitten karmaşığa | Basitten karmaşığa | 8 | |
| | | Bilinenden hareketle bilinmeyeni öğretme | 5 | |
| | Toplam | 13 | | |
| Sınıfta iletişim | Dönüt verme | Hatalı uygulamaların düzeltilmesi | 7 | |
| | | Doğru davranışların takdir edilmesi (Aferin) | 5 | |
| | | Toplam | 12 | |
| | Öğrencilerle iletişim sağlama | İşbirliği sağlama | İşbirliği sağlama | 4 |
| | | | Güncel konular hakkında fikir alışverişinde bulunma | 2 |
| | | Öğrencilerin sorunları ile yakından ilgilenme | Öğrencilerin sorunları ile yakından ilgilenme | 1 |
| | | | Toplam | 7 |
| Sınıfın ilişkili düzeyini oluşturma | Sınıf iklimi | Kurallara uyma bilinci oluşturma | 3 | |
| | | Ders bütünlüğünü sağlama | 2 | |
| | | Toplam | 5 | |
| * Sorun davranışlarının yönetimini sağlama | Eğitimde fırsat eşitliği sağlama | Cinsiyet ayrımı | 6 | |
| | | Kiloya bağlı yetersizlikler | 5 | |
| | | Beceri yetersizliğinden kaynaklı sorunlar | 4 | |
| | | Özel gereksinimi olan öğrenci varlığı | 2 | |
| | | Toplam | 17 | |

*Sorun davranışlarının ve öğretimin yönetimi kategorileri öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algıları olarak çizimlerinde yer verdikleri en yüksek frekansa sahip olan mesleki yeterlik algılarıdır (Çizelge 7). Beden eğitimi dersinde ortaya çıkabilecek sorun davranışların ve öğretimin yönetimi kategorilerini içeren örnek olaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri de ortaya konulmuştur (Çizelge 8).

Çizelge 7’de aday öğretmenlerin gelecekte uygulamayı düşündükleri ders içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğretimin planlanması, uygulanması, dikkat çekme, güdüleme ve öğretimin sunumu alt kategorilerini içeren öğretimin yönetimi kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. Bunu sırasıyla dönüt verme ve sınıfta iletişim sağlama alt kategorilerinden oluşan sınıfta iletişim kategorisi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama alt kategorisini içeren sorun davranışların yönetimini sağlama kategorisi ve sınıf ilişki düzeyini oluşturma kategorisi izlemektedir. Tüm kategorilere bakıldığında hepsinin sınıf yönetiminin bir unsuru olduğu dikkat çekmektedir. Tekrarlanma sıklığına bakıldığında “öğretimin yönetimi” kategorisine ilişkin aday öğretmenlerin daha fazla değindikleri görülmüştür. Bu nedenle bu kategoriyi temsil eden alt kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin bir bölümü öğretimin planlanmasında öğrencilerin ilgi, istek, yaş ve gelişim özelliklerini dikkate aldığı görülmüştür. Öğrencilerin istek ve beklentilerine uygun dersin içeriğinin hazırlanması, onların derse olan katılımını arttırdığı bilgisi elde edilmiştir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin istek ve becerilerine göre sınıflandırma yapmak, onların hevesli bir şekilde derse katılımını sağlayacaktır (K1, Erkek, Alt grup).

Verilecek eğitimin iklim şartlarına, sınıf ortamına, yaş seviyesine uygun olması gerekir. Koşulların, malzemelerin yeterli olması gerekmektedir (K18, Erkek, Üst grup).

Dersin uygulanmasında ise öğretmenin farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanması öğretimi zenginleştirmektedir. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar dikkate alındığında, farklı duyu organlarına ders uygularken hitap etmek önemlidir. Öğretim esnasında ortama birden fazla uyarıcı yüklemek öğrencilerin bilgi ve beceriyi anlamasını kolaylaştıracaktır. Aday öğretmenler çizimlerinde kısmen farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Alternatif yöntemleri gelecekte yapacakları ders uygulamalarına yansıtmadıkları görülmüştür.

Öğretmen öğrencilere eşli çalışma yöntemi kullanarak bir tekniğin öğretimini yapmaya çalışıyor (K28, Erkek, Üst grup).

Öğretmen öğrencilere basketbol dersi ile ilgili yeterli bilgileri verip, hareketleri gösterdikten sonra uygulama aşamasında öğrencileri izleyip, gerekli yerlerde düzeltmeler yapıyor (K5, Kadın, Üst grup).

Öğretmen resimde iki gruba ayırdığı sınıfın ortasında durarak, öğrencilerine süre tutuyor ve gerekli kuralları söylüyor (K17, Kadın, Alt grup).

Öğretime başlamadan öğrencilerin dikkatini çekme önemlidir. Bu durumun sağlanması öğrencinin bilgiyi almaya yönelik uyarılma durumu yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Aday beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin dikkatlerini ses tonunu etkili kullanma, konu ile ilgili farklı örnekler sunma, konuyu hayattaki bazı durumlarla örtüştürme, düdük kullanma, öğrencilere konuya ilişkin başından geçen

bir durum anlatma vb. yaklaşımlar sağladıkları görülmüştür. Öğrencinin derse güdülenmesinin de dersin devamlılığı açısından önemlidir. Aday öğretmenler doğru davranışı ödüllendirme ve bir sonraki hareketi yapmaya teşvik edici destekte bulunma ile bunu sağladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Çizimde öğretmen öğrencilere hayatından sporla ilgili bazı ilgi çekici olayları anlatıyor. Çocukların dikkatini çekerek, hayattan bir parça alıntı yapıyor (K12, Erkek, Alt grup).

Öğretmen öğrencilerle sohbet ediyor. Sporla ilgili onların sorularını yanıtlamaya çalışıyor. Böylece onların derse olan ilgisini arttırmaya çalışıyor (K3, Erkek, Üst grup).

Konu hakkında bilgi verip, hareketleri birer kez basite indirgeyerek gösteriyor. Yapamayan öğrenciler ile bire bir ilgileniyor... (K9, Erkek, Alt grup).

Atletizm branşını çocuklara anlatıyor. Sonra tek tek bütün bölümlerini uygulamalı olarak en ince ayrıntısına kadar anlatıp, tek tek onların yapmasını izliyor (K24, Kadın, Üst grup).

Çizimde öğretmen çocuklara takla atmayı öğretiyor. Her takla atan öğrenci öğretmene top oynamak istediğini söylüyor. Öğretmen ise bu işi düzgün yaparsanız, daha sonra izin vereceğinden bahsediyor (K26, Erkek, Üst grup).

En yüksek ikinci frekansa sahip olan “Sorun davranışların yönetimini sağlama” kategorisini cinsiyet ayrımı, kiloya bağlı yetersizlik, beceri eksikliğinden kaynaklı sorunlar ve özel gereksinimi olan öğrenci varlığını içeren eğitimde fırsat eşitliği alt kategorisi temsil etmektedir.

Futbol dersi olduğu için erkeklerin üstün olacağı bir branş olacaktır. Erkek öğrenciler bu durumdan gayet mutlu ve memnundur. Kadın öğrenciler dersi başaramadıkları için mutsuzdurlar (K31, Erkek, Üst grup).

Çizimde Elif öğretmen en iyi bildiği işi öğretmek istiyor. Bu yüzden Taekwondo ile derse başlıyor. Daha sonra merak uyandırması ve ilgi çekmesi için öğrencilerine küçük bir gösteri yapıyor (K19, Kadın, Alt grup).

Öğretmen engelli öğrencilerini diğer kaynaştırma öğrencileri ile birlikte derslerde birlikte olmaları için çaba gösteriyor (K3, Erkek, Üst grup).

Kaynaştırma uygulaması yapılan bir okulda öğretmenim. Herkesin derse katılımını sağlamak amacıyla öğrencilerin isteklerine göre uygulamalarımı davranış şeklimi belirliyorum (K11, Erkek, Üst grup).

Aday öğretmenlerin kendilerini gelecekte bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal ettiklerinde, kurguladıkları bir saatlik derste sınıf yönetimi ile ilgili konulara daha fazla ağırlık verdikleri yapılan içerik analizi sonucunda tespit edilmiştir. Sınıf yönetiminin alt bileşenleri olan öğretimin yönetimi ve sorun davranışların yönetimini sağlama

kategorilerini temsil eden bir örnek olay kurgulanmıştır. Çizimlerinde bu kategorilere yönelik içeriğe yer veren aday öğretmenlere örnek olay sunulmuştur. Bu örnek olay beden eğitimi dersinde en çok karşılaşılan durumlardan biri olan beceriyi yapamama kaygısı ile derse katılmak istememe durumunu içermektedir. İçerik analizi sonucunda verilen örnek olayda, öğretmenin yaptığı uygulamayı öğretmen adaylarının yanlış buldukları, Ayşe'yi arkadaşlarının önünde hareketi yapması için zorlamanın yanlış olduğunu, kendilerinin böyle bir uygulama yerine farklı uygulamalarla Ayşe'nin derse katılımı sağlayabileceklerini belirttikleri görülmüştür. Psikolojik olarak Ayşe'yi arkadaşlarının önünde zor durumda bırakmanın içerisinde bulunduğu gelişim dönemi olarak kendisini kötü hissetmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer bir durumda kendilerinin nasıl bir davranış sergileyeceklerine yönelik verdikleri cevaplar Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8: Öğretmen adaylarının örnek olaya ilişkin verdikleri cevaplar

| Görüşler | f |
|---|-----------|
| Özgüveni arttırıcı ve motive edici konuşma yapmak | 10 |
| Beceriye basitten karmaşığa doğru öğretmek | 6 |
| Hareketi öğretirken parçadan bütüne (adım adım) öğretmek | 4 |
| Beceri öğretimini oyunla gerçekleştirmek | 2 |
| Her öğrencinin kolayca yapabileceği hareketleri öğretmeyi tercih etmek | 3 |
| Dersi kenarda oturarak takip etmesini sağlamak | 3 |
| Sorumluluk vererek öğrenciyi derse kazandırmak | 4 |
| Bire bir öğrenci ile ilgilenme | 3 |
| Yetenek açısından homojen gruplar oluşturmak | 2 |
| Yalnızca gösterilen çabanın takdir edileceği bir sınıf iklimi oluşturmak | 2 |
| Sorular sorarak, öğrencinin dikkatini derse çekmek | 2 |
| Derse katılmama nedenini öğrenmek | 3 |
| Hareketi yapmada gönüllü öğrencilere öncelik vermek | 1 |
| Farklı öğretim yöntemleri kullanarak tüm öğrencilerin dikkatini çekici etkinlikler yapmak | 1 |
| Derse katılımı sağlamak için öğrencinin aktif olduğu ya da ilgisini çeken konulara yönlendirme | 1 |
| Derse katılmak istememesini görmezden gelip, ders sonrasında onunla konuşmak | 1 |
| Konuyu sıkılan ve derse katılmak istemeyen öğrencinin bulunduğu bölgeye yakın yerde anlatarak, onun dikkatini derse çekmek | 1 |
| Az kişinin olduğu ortamda hareketi öğretip özgüven kazandırdıktan sonra, arkadaşlarının yanında hareketi yapmasını sağlamak | 1 |
| Yetenekli öğrencileri hareketi yapamayan öğrencilerle birlikte çalışmak için görevlendirmek | 1 |
| Öğrenciyi hareketi bilen ve kendine yakın hissettiği arkadaşıyla çalışmasını sağlamak | 1 |
| Toplam | 49 |

Ahmet öğretmenin bir beden eğitimi dersinde karşılaştığı olaya öğretmen adaylarının genel olarak onun öğrenci Ayşe'ye yönelik yanlış bir uygulama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayşe'nin hareketi yapmama nedenini öğrenmek, hareketi yapmak için onu cesaretlendirici ve özgüvenini arttırıcı konuşma yapabileceklerini belirttikleri görülmüştür (f=10). Beceri öğretiminde basitten karmaşığa (f=6), parçadan bütüne (f=4) ve oyunla öğretim içeren bir uygulama yapılabilceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği hareketlerin sınıfta sunulması (f=3) ve ilgisi olmayan öğrenciye sorumluluk vererek (f=4) onun derse katılımını sağlamaktır. K28 'in Ayşe'nin dikkatini derse vermesi için "Derse katılmak için hakem, gözlemci, arkadaşlarının hareketlerini saymak ya da materyal olarak kullanma gibi sorumluluklar verebilirdim". K15 de sorumluluk vermenin öğrenci dikkatini derse yönlendirmede etkili olduğunu şu cümlesi ile ifade etmiştir. "Sorumluluk vererek ve sonrasında ödül vererek öğrencinin dikkatini derse toplama".

Ayşe'nin zorla derse katmaya çalışmanın yanlış olduğunu belirten öğretmen adaylarından K21 "Derse katılım istemediğinden kenarda dersi takip etmesini isterdim. Onları tamamen dersten uzaklaştırmak kendilerini arkadaşlarına karşı kötü hissetmelerine neden olur". K20 de benzer şekilde "Yaş ve cinsiyet açısından arkadaşlarının yanında Ayşe'yi uyarmak kötü olur. Bu yüzden onu görmezden gelerek, ders bitiminde onunla konuşup katılmama nedenini öğrenirdim" şeklinde açıklama yaparak, Ahmet öğretmenin yaptığı uygulamanın yanlışlığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları böyle bir durumla karşılaşıldığında, yetenek açısından benzer olan öğrencileri bir grup yaparak, uygulamayı gerçekleştirebileceğini vurgulamıştır. Böylece grup içerisinde birbirini dışlama gibi bir durum olmayacağını belirtmiştir.

Bazı öğretmen adayları yalnızca gösterilen çabanın takdir edileceği bir sınıf ortamında Ayşe'nin kendisini daha iyi hissedebileceğine inandıkları için, Ayşe'ye sonuçtan çok sürecin ve verilen emeğin önemli olduğu bilincini kazandırabileceklerini ifade ederek onun özgüvenini sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerden A13 "Yapılacak olan işin sınıfın gözünde büyütülmemesini, olabildiğince sıradanlaştırılmasını sağlar, yalnızca gösterilecek çabanın takdir göreceği bir ortam yaratmaya çalışırdım" şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca hareketi yapmada istekli olan öğrencilere öncelik vermek de aday öğretmenlerin ileri sunduğu çözüm önerileri arasındadır. K11 "Uygulama derslerimde gönüllü kişilere öncelik veririm. Yetenekli olan öğrencileri diğer yapamayan öğrenciler ile boş zamanda birlikte çalışmalarını için görevlendirirdim". K5 ise "Ayşe'yi hareketi daha iyi bilen ve kendine daha yakın hissettiği bir arkadaşı ile çalışmasını sağlardım" açıklaması ile Ayşe'nin hareketi öğrenmesinde akran grubundan faydalanabileceğini belirtmiştir. Böylece hareketi az kişinin olduğu ortamda öğrenip, yeterince yeterlik kazandıktan sonra sınıfın önünde uygulayacak özgüven kazanabileceği vurgulanmıştır. Başka bir aday öğretmen ise sıkılmış olan öğrenciye yakın bir bölgeden dersi anlatmanın onun dikkatini toparlamada etkili olabileceği ifade etmiştir. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencinin aktif olduğu ya

da ilgisini çeken konulara ağırlık vermek, sorular sorarak öğrencinin dikkatini çekmek gibi farklı uygulamalar yapabileceklerini vurgulamışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Karma araştırma deseni ile tasarlanan çalışmada ilk olarak aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten elde edilebilecek puan aralığı dikkate alındığında, kendilerine ilişkin mesleki yeterlik puan ortalamasının mesleki yeterlik puan ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sandıkçı ve Öncü (2012) aday beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin mesleki yeterlik seviyelerini incelediği çalışmada, Beden eğitimi öğretmeni adaylarının ölçekten elde ettikleri puan ortalamasının mevcut çalışmaya paralel olarak yüksek olduğu bulgusu elde etmiştir. Bu bulguları destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karaca, 2004; Karacaoğlu, 2008). Beden eğitimi dersi uygulamanın fazla olduğu bir ders olarak değerlendirildiğinde, yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat sunan bu dersin yürütücüsü olan öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bölümündeki bulgular dikkate alındığında, aday öğretmenlerin gelecekte öğrenciyi merkeze alan ders planladıkları, sınıfta oluşabilecek istenmeyen bir olaya yönelik yapılandırmacı yaklaşımın unsurları olan öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencinin gelişim özelliklerine yönelik etkinliklere yer verme gibi uygulamalarla problem davranışın ortaya çıkmasını önleme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Mesleki yeterliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı mevcut çalışmada ortaya konmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte çalışmaların (Mirzeoğlu, Aktaş ve Boşnak, 2007; Sandıkçı ve Öncü, 2013) literatürde olmasının yanı sıra aksini ortaya koyan çalışmalar (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Kafkas vd., 2010) da mevcuttur. Demirtaş, Cömert ve Özer (2001)'in çalışmasında ölçeğin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık tespit edilmişken; ölçeğin öğrenci katılımını sağlama boyutunda farklılık olmadığı, kadın ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada da kendine ilişkin yeterlik puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum aday beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine ilişkin yeterlik algısının her iki cinsiyet için benzer olduğu şeklinde izah edilebilir. Aday öğretmenlerin gelecekte nasıl bir beden eğitimi dersi hayal ettiklerine ilişkin analiz sonucunda "Öğretimin yönetimi" kategorisini temsil eden figür ve açıklamalara erkek adayların daha fazla yer verdikleri, ancak "Sınıfta iletişim" ve "Sınıfın ilişki düzenini oluşturma" kategorilerine ilişkin figürlere hem kadın hem de erkek adayların değindikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretimin yönetimi konusunda erkek adayların kadınlara oranla kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre kendilerine ilişkin yeterlik algısı puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermiştir.

Spor Lisesi mezunu aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları Meslek ve Anadolu Lisesi mezunu olan aday öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer bulgu Kafkas, vd., (2010)'ın Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki başlıklı çalışmada da elde edilmiştir. Çalışmada Spor Lisesi mezunu olan öğretmen adayları Meslek Lisesi mezunlarından daha yüksek mesleki yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Mesleki yeterliğin mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermediği çalışmalar da literatürde mevcuttur. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'ın ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki yeterliğine ele aldıkları çalışmada lise türüne göre mesleki yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ortalamalar dikkate alındığında, diğer alan mezunlarının mesleki yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer kategorisi içerisinde Spor Lisesi mezunları da yer almaktadır. Ülker ve Bağcı (2012)'nın da Türkçe öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Çalışmada uygulanan veri toplama aracının alt boyutları olan "Öğretim bilgisi", "Özel alan bilgisi", "Genel alan bilgisi" ve "Öğretim uygulamaları", "Ölçme uygulamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiş, ancak diğer lise türünden mezun olan öğretmen adaylarının mesleki yeterlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın nitel bölümünde sunulan çizimlerin analizinde de beden eğitimi öğretmen adaylarının "Öğretimin yönetimi" kategorisini içeren figür ve ifadelere yer vermişlerdir. Sınıf yönetimi ve sınıfta meydana gelen istenmeyen bir davranışın yönetimine ilişkin kurgulanan örnek olayda da beden eğitimi öğretmen adaylarının farklı çözüm önerilerinin olduğu, problemin nedenini anlamaya yönelik sözel bir iletişim ile öğrenciye yaklaşmak örnek olayda öğretmen adaylarının kullandıkları en yaygın uygulama şekli olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf ortamında problem yaşayan öğrenciye sözel telkin ile hareketi yapmaya teşvik edici konuşmalara yer vereceklerini öğretmen adaylarının belirttikleri görülmüştür. Uygulama noktasında ise daha çok beceri öğretiminde basitten karmaşığa, parçadan bütüne doğru basamaklama yöntemi kullanarak öğretimin tercih edildiği görülmüştür.

Çizimlerde aday beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen ve öğrenciyi merkeze alan figürlere yer verdikleri görülmüştür. Öğrenci merkezli çizimlerde öğrencilerin salonun merkezinde yer aldıkları, hareketlere aktif şekilde katıldıkları, öğretmenin etkinlikleri öğrencilerle birlikte yaptıkları, onlara hareketlerin öğretiminde rehber oldukları ve geri bildirimde buldukları tespit edilmiştir. Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011)'ın Kimya öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada çizimlerin öğretmen, öğrenci ve hem öğrenci hem öğretmen merkezli yaklaşımları içeren çizimler yer almıştır. Görecek Baybars (2017)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen merkezli yaklaşımın tercih edildiği bulgusu elde etmiştir. Gelecekteki oturma biçiminin olduğu, öğretmenin tebeşirle kara tahtanın başında olduğu çizimlere rastlanmıştır. Mevcut çalışmamızda öğretmenin spor salonunun merkezinde yer aldığı öğrencilerin sıralı bir şekilde dizildikleri ya da toplu halde buldukları pozisyonda öğretmenin dersi anlattığı figürlere daha fazla yer verilmiştir. Öğretmenin

komut verme, anlatım ve gösteri tekniği kullanması da aday öğretmenlerin çizimlerinde bulunan öğretmen merkezli yaklaşımın göstergeleridir. Bu bulgulara Yılmaz, Türkmen, Pedersen ve Huyugüzel Çavaş (2007) 'ın çalışmasında de rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının önceki deneyimleri de gelecekte nasıl bir öğretmen olabileceklerini şekillendirebilmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında aldıkları beden eğitimi derslerini de çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının algılarının şekillenmesinde geçmiş deneyimleri ve öğretmenlerinin etkisi olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Ambusaidi ve Al-Balushi 2012; Al-Amoush, Markic ve Eilks 2011; Akkuş 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının çizimlerinde yer alan spor branşının genellikle lisanslı olarak yaptıkları spor branşı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yetkin oldukları spor branşında kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşündüklerinden çizimlerde en iyi hakim oldukları spor branşlarına yer vermişlerdir.

Sınıf ortamında oluşabilecek herhangi bir durumu önlemek amacıyla öğretmen adayları dersteki yaptıracakları etkinlikleri öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun seçebileceklerini ifade etmişlerdir. Beceri öğretiminde ise basitten karmaşığa ve hareketi parçadan bütüne doğru bölerek öğretebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Örnek olaya verilen cevaplar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemlerine dikkat ettikleri, öğrenciye görelilik ve hayatilik ilkesini dikkate aldıkları görülmüştür. İstenmeyen bir olay meydana geldiğinde daha çok sözel ifadelerle (aferin, yapabilirsin vb.) öğrenciyi derse motive etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın genel amacı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin mesleki yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu, hem öğrenci hem de öğretmen merkezli yaklaşımları derslerinde sergileyebileceklerine dair yeterliklerinin olduğu saptanmıştır. Sınıfta meydana gelen istenmeyen bir durum ile baş etmede daha çok sözel uyarılara başvurdukları söylenebilir.

Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler:

- Beden eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise programı, onların kendilerini mesleki olarak daha yeterli hissetmelerine neden olduğu bulgularında elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının spora ilişkin deneyim ve teorik bilgilere sahip olmaları onları mesleki olarak kendilerini donanımlı hissetmelerini sağladığı söylenebilir.
- Beden eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları alan türünün onların kendilerini mesleki olarak yeterli algılamalarına neden olduğu görülmüştür. Genel olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının tercih yaptıkları alan sözel oldukları dikkate alındığında elde edilen bulgular ile benzerlik elde edilmiştir. Bu sebeple öğretmen adaylarının sözle becerilerini ön plana çıkarabilecek uygulama fırsatlarının sunulması onların bilgi ve becerileri anlamlarında anlamlı olabileceği düşünülebilir.

- Çizimlerinde öğretmen adaylarının hem öğretmen hem de öğrenci merkezli çizimlere yer verdikleri görülmüştür. Genellikle öğretmen merkezli çizimlerin sınıf uygulamalarında dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarını geleneksel uygulamalardan modern öğrenci merkezli uygulamalara geçişlerini sağlayabilecekleri bilgi ve beceriler sunulmalıdır.

Öğretmen adaylarının önceki öğrenmelerinin gelecekte ortaya koyabilecekleri uygulamaların temelini oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere modern yaklaşımları içeren ders uygulamaları yapmasının gelecekte beden eğitimi öğretmeni olacak öğrencilere iyi bir rol model olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- AKKUŞ, H. (2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 249-260.
- AL-AMOUSH, S. A., Markic, S., Abu-Hola, I. ve Eilks, I. (2011). Jordanian prospective and experienced chemistry teachers' beliefs about teaching and learning and their potential role for educational reform. *Science Education International*, 22(3), 185-201.
- ALLINDER, R. M. (1995). An examination of there rationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- AMBUSAIDI, A.K. ve Al-Balushi, S.M. (2012). A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-a-science-teacher-test checklist. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 291-311.
- AMMAH, J. O. ve Hodge, S. R. (2006). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54. <http://dx.doi.org/10.1353/hsj.2005.0019>.
- AYAS, A. (2006). Kavram Öğrenimi. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde* (ss.192-221). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BACKETT-MILBURN, K. ve McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research*, 14(3), 387-398. doi: 10.1093/her/14.3.387.
- BANDURA, A. (1994). *Self-efficacy* In V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- BRADDING, A. ve Horstman, M. (1999). Using the write and draw technique with children. *European Journal of Oncology Nursing*, 3(3), 170-175.
- BROPHY, J. ve Good, T. L. (1984). *Teacher behavior and student achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (ss. 328-375). Washington, DC: American Educational Research Association.

- BROUWERS, A., Tomic, W. ve Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39.
- BROWN, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem yayınevi
- COLADARCI, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Third edition. Washington DC: Sage.
- CRESWELL, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Third Edition). Sage Publication.
- CRESWELL, J.W. ve Clark, V.L.P. (2007). *Choosing a mixed methods design*. In J.W Creswell ve V.L.P. Clark (Eds.) *Designing conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- ÇAKIR, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2000). Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.
- ÇAKIROĞLU, E. ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- ÇAPRI, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- ÇEPNİ, S. (2010). *Araştırma proje çalışmalarına giriş*. (5. Baskı). Trabzon.
- GUSKEY, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- DEMİRTAŞ, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- ELMAS, R., Demirdöğen, B. ve Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 40, 164-175.
- ERSOY, A. ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8(1), 57-73.
- FEJGIN, N., Ephraty, N. ve Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78.

- FUCHS, L. S., Fuchs, D. ve Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- GIBSON, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GÖKÇE, O. (2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÖRECEK, B. M. (2017). What kind of "teacher" do I want to be? Part-I. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 597-612.
- GUSKEY, T.R. ve Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- HAMPRIES, C.A., Hebert, E., Daigle, K. ve Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299, DOI: 10.1080/1091367X.2012.716726
- HARDIN, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *The Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- HARMANDAR, İ. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel.
- HODGE, S. R., Sato, T., Samalot-Rivera, A., Hersman, B. L., LaMaster, K., Casebolt, K. ve Ammah, J. O. A. (2009). Teachers' beliefs on inclusion and teaching students with disabilities. *Journal of Multicultural Learning and Teaching*, 4(2), 38-58.
- HODGE, S. R. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55(2), 68-77.
- HOY, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- HUCK, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th. Baskı). Boston: Pearson
- HUZZTLERA, Y. ve Barakb, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52-65.
- JÖRESKOG, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplified command language*. Lincoln wood: Scientific Software International, Inc.
- KAFKAS, M.E., Açak, M., Çoan, B. ve Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 93-111.
- KAHYAOĞLU, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- KARACA, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. 10.06.2009 tarihinde <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> adresinden alınmıştır.

- KARACAOĞLU, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- KARASAR, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- KLINE, P. (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge
- KNIGHTING, K., Rowa-Dewar, N., Malcolm, C., Kearney, N. ve Gibson, F. (2011). Children's understanding of cancer and views on health-related behaviour: A 'draw and write study. *Child: Care, Health and Development*, 37(2), 289-299. doi: 10.1111/j.1365-2214.2010.01138.x
- KOWALSKI, E. M. ve Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13,180-196.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlayan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- LAMASTER, K., Gall, K., Kinchin, G. ve Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- LIENERT, C., Sherrill, C. ve Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
- MINOQUE, J. (2010). What is the teacher doing? What are the students doing? An application of the draw a-science-teacher-test. *Journal of Science Teacher Education*, 21,767-781.
- MİRZEOĞLU, D., Aktağ, I., & Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.
- MORLEY, D., Bailey, R., Tan, J. ve Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X05049826>.
- MORSE, J.M. (2003). *Principles of mixed methods and multimethod research design*. In A. Tashakkaoiri ve C. Teddlie (Eds.), *Handbooks of mixed methods in social & behavioral research*. ThousandOaks, CA: Sage.
- PAJARES, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Greenwich, CT: JAI Pres.
- PAJARES, F. ve Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- PUNCH, K.F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*.
- SANDIKÇI M. ve Öncü E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151
- SCHUNK, D., H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakış*, (Çev. M. Şahin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SKOUMIOS, M. ve Savaidou-Kambouropoulou, M. (2012). Investigating pupils' images of science teaching using drawings. *International Journal of Science in Society*, 3(2), 179-193.
- SOODAK, L. ve Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- TABACHNICK, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon
- TANERİ, P.O. ve Demir, C.E. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.
- THOMAS, J.A., Pedersen, J.E. ve Finson, K. (2001). Validating the draw-science-teacher-test checklist (DASST-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12839, 295-310.
- TOVEY, R. (1996). Getting kids into the picture: Student drawings help teachers see themselves more clearly. *Harvard Education Letter*, 12(6), 5-6.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- ÜNLÜ, İ., Kaşkaya, İ. ve Kızılkaya, M.F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 651-667.
- WOOLFOLK, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Allynand Bacon Pub.
- WOOLFOLK, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- YALÇIN, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILDIZ DUBAN, N. (2013). Pre-service science and technology teachers' mental images of science teaching. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50,107-126.
- YILMAZ, A. (2019). Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105.
- YILMAZ, A., Esentürk, O.K, Pala, Ş. ve İlhan, E.L. (2017). Sports environment perceptions of preschool children. *Science, Movement and Health*, 17 (2), 247-255.
- YILMAZ, A. ve Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(3), 3061-3077.

- YILMAZ, A. ve Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 55-77. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c3s3m>.
- YILMAZ, H., Türkmen, H., Pederson, J. E. ve Huyugüzel-Çavaş, P. (2007). Evaluation of pre-service teachers' images of science teaching in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1).
- ZIMMERMAN, B.J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic achievement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 4(9), 663-676.
- ZACH, S., Harari, I., & Harari, N. (2012). Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 447-462.

BATI MÜZİĞİ TARİHİ DERSİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Didem DÖĞER¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, didemdoger@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5230-3810.

Geliş Tarihi: 24.07.2019 Kabul Tarihi: 21.02.2020

Öz: Akıllı tahtalar günümüz sınıf ortamlarındaki vazgeçilmez araç-gereçlerden birisidir. Akıllı tahtalar sayesinde öğrenmeler daha aktif ve nitelikli bir hal almıştır. Bu çalışmada akıllı tahta desteğiyle işlenen Batı Müziği Tarihi dersine yönelik öğrenci görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır ve nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi 11 sınıf müzik bölümünde öğrenim görmekte olan ve Batı Müziği Tarihi dersini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda akıllı tahta kullanımının, öğrencilerin derse olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, konuları öğrenmede olumlu yönde etkisinin olduğu ve kullanılan etkinliklerin (müzik, resim, video) dersi dikkat çekici hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler akıllı tahta kullanılırken, internetin olmaması, perdenin eksikliği, tahtada virüs olması, donma yaşanması ve tahtanın uzak olması gibi sorunları dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar Lisesi, Batı müziği tarihi dersi, Akıllı tahta

STUDENT OPINIONS ON THE USE OF SMART BOARD IN WESTERN MUSIC HISTORY COURSE

Abstract:

Smart boards are one of the indispensable tools in today's classroom environments. Thanks to smart boards, learning has become more active and qualified. In this study, it is aimed to examine the students' opinions about the course of History of Western Music which is supported by smart board. This research is a qualitative study using semi-structured interview technique and case study design which is a qualitative research model is used. The study group of the study consists of students who are studying in 11th grade music department of Diyarbakır Fine Arts High School in 2017-2018 academic year and taking Western Music History course. In the study, semi-structured interview form developed by the researcher is used. Content analysis method is used for data analysis. As a result of the study, it was concluded that, the use of smart boards had a positive effect on students perspective, increased their interest and motivation, had a positive effect on learning subjects and the activities (music, painting, video) made the course remarkable. In addition, students expressed problems such as lack of internet, lack of screen, virus on the board, freezing and being away from the board while using the smart board.

Keywords: Fine Arts High School, Western Music History Course, Smart Board

Giriş

Teknolojideki değişim ve gelişmeler her geçen gün daha hızlı bir biçimde ilerlemektedir. Bu değişim ve gelişmelerin ise günlük ihtiyaçlar başta olmak üzere toplumun sosyal, siyasal, ekonomik vb. birçok yapısına etki etmesi kaçınılmazdır. Yaşantımızın büyük bir kısmını kapsayan eğitim de bu gelişmelerden etkilenen önemli bir süreçtir. Bu nedenledir ki, eğitim kurumları da teknolojideki yenilikleri yakından takip ederek ayak uydurmaya çalışmakta ve eğitim öğretim faaliyetlerine bilişim teknolojilerini de dahil etme çabasındadırlar. Ülkemizde gerçekleştirilen yapılandırmacı eğitim sistemi de bu doğrultuda oluşturulmuştur.

Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001: 58). Günümüz teknoloji çağında bu fırsatı sağlayabilecek ve eğitim sürecine dahil edilebilecek en önemli materyallerin teknolojik araçlar olduğunu söyleyebiliriz. Akıllı tahtalar da tüm dün-

yada kullanılan ve son yıllarda ülkemizde de oldukça geniş bir kullanım alanı olan bu teknolojik araçlardan biridir.

Akıllı tahtanın sınıf içerisinde ilk defa kullanımı 1990'lı yıllarda olmuştur (Betcher & Lee, 2009: 5). Ülkemizde ise akıllı tahtaların kullanılmaya başlanması F@tih (Fırsatları Artırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesiyle gerçekleşmiştir. Bu proje 2010 yılının Kasım ayında duyurulan, değişen öğretim yaklaşımı, bilgi çağı ve teknolojik gelişmeler kapsamında öğrenci başarısını artırmak, teknolojinin sınıflarda etkin kullanımını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı'nun işbirliği içerisinde yürüttüğü bir projedir. Bu proje kapsamında tüm okullarda akıllı tahta, tablet bilgisayar ve internet ağı alt yapısının sağlanması planlanmıştır. Bu projenin amacı ise, eğitimde teknolojiyi yararlı kılmak, bilgi toplumu yaratmak, öğrenme-öğretme sürecinde birden fazla duyu organına hitap ederek verimliliği arttırmak, okul öncesi eğitimden itibaren bütün sınıflara ulaşım fırsat eşitliği sağlamaktır (MEB, 2016).

Akıllı tahta, görüntü olarak klasik tahtayı andırmakta, ancak dokunmatik ekranı sayesinde kullanıcı ile etkileşimi artırması açısından klasik tahtadan çok önemli farklılıklar arz etmektedir (Adıgüzel vd., 2011:462). Akıllı tahtalar, bilgisayarlara bağlı büyük dokunmatik ekranlı tabletlere benzemektedir. Gündoğdu (2014) akıllı tahtaların, diğer teknolojik ürünlerle karşılaştırıldığında (tv, video, tepegöz, vb.), zamandan tasarruf, görsellik, ses, hareket, etkileşim, sınırsız çalışma alanı ve kayıt kapasitesi, dokunma, kolay kullanım gibi bir çok farklı özelliği bir arada bulundurmasının öğrenme sürecine artı değer kazandırdığını belirtmiştir. Akıllı tahtalar çok sayıda multimedya içeriğe sahip olduğundan dersin monoton bir tarzda işlenmesini engelleyip daha hareketli ve renkli geçmesini sağlamaktadır. Bu da motivasyonun artmasına ve verimli bir ders sürecine yol açmaktadır (Gündoğdu, 2014:398).

Beauchamp ve Parkinson (2005:98) akıllı tahtaların en önemli beş farklı kullanımını şu şekilde özetlemiştir:

- Başka programlardan ya da resimlerden görüntü yakalayabilme,
- Uzun bir metinde önemli noktaların altını çizme ve rengini değiştirme gibi yöntemlerle belirgin hale getirerek önemini vurgulayabilme,
- Çizilenleri saklayıp gerektiğinde yeniden kullanabilme,
- Ek açıklamalar ve değişiklik yapabilme,
- Diğer bir sayfa ya da web sitesine bağlantı kurabilmesi.

Literatür incelendiğinde akıllı tahtanın avantajlarından bahseden birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Akıllı tahtaların motivasyonu artırması, derse katılımda daha çok fırsat ve işbirliği sağlaması, öğrencilerin daha karmaşık kavramlarla başa çıkabilmesi, farklı öğrenme biçimlerine hitap etme kapasitesini artırması, yaratıcılığı artırması, küçük çocuklara ve engelli öğrencilere erişim sağlaması gibi birçok faydası var-

dır (Becta, 2003). Wall (2005), akıllı tahtaların özellikle derse katılımı arttırdığını, akıllı tahta ile öğrencilerin sözel-sosyal ve görsel öğrenmeleri arasında bir ilişki olduğunu, bilginin özellikle renk ve hareket yoluyla sunulma şeklinin öğrenciler tarafından motive edici olduğunu, konsantrasyonu arttırdığını, dikkati pekiştirdiğini, öğretim sürecinin başlangıç aşamasında ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Çoklar ve Tercan ((2014), çalışmalarının sonucunda, akıllı tahta kullanımının öğrenciyi aktif kılma, motivasyonu ve akademik başarıyı artırma, kalıcı ve etkili bir öğrenme sağlama, zamanı etkili kullanma, öğretimi kolaylaştırma, daha verimli olma, daha sağlıklı bir ortam ve dersi kaydedebilme gibi avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Özenç ve Özmen (2014) tarafından yapılan araştırmada, akıllı tahta desteğiyle işlenen Fen ve Teknoloji dersinin öğrencilerin başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yorgancı ve Terzioğlu (2013) tarafından yapılan bir diğer benzer çalışmada da akıllı tahta desteğinin matematik ders başarısını arttırdığı ve derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Tutumla ilgili yapılan benzer çalışmaların çoğunda öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. (Akgün&Yücekaya, 2015; Gündüz&Çelik, 2015; Zengin vd., 2011; Özgen&Tum, 2018).

Yukarıdaki çalışmalar doğrultusunda, akıllı tahtaların amacına uygun olarak kullanıldığında öğrenme süreci, ders başarısı, tutum ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler bıraktığı, görselliği desteklediği için kalıcılığı artırma, daha etkili ders işleme ve işbirliği içinde aktif bir öğrenme ortamı sağlama gibi yararlar sağladığı söylenebilir. Akıllı tahtaların bütün bu avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajlarından da bahsetmek mümkündür.

Kayaduman ve arkadaşları (2011), sınıflarda BİT kullanımına engel olarak aşağıdaki nedenleri sıralamıştır;

- Çeşitli altyapı eksiklikleri,
- Diğer öğretmenlerin bilgisayarlara yönelik olumsuz tutumları,
- Eğitimde bilgisayar kullanımına mesafeli duran veli ve yöneticilerin baskısı,
- Bilgi eksikliği ve yetersiz hizmet içi eğitimler,
- Yeterli sayıda bilgisayarın olmayışı,
- Öğretim programının buna uygun bir şekilde hazırlanmamış olması ve
- Öğretmenlerin bu konuda yeterince eğitilmemiş olması (s. 125).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşanan sorunların genel olarak öğretmenlerle ve teknik konularla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve becerilerini geliştirmeleri gerektiği, hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, ayrıca, materyal hazırlama ve kalem kullanma zorlukları, teknik sorunlar, gölge ve yansıma, projeksiyonların kalitesizliği, tahta ba-

şında sabit bekleme, bağlantı yavaşlığı, kullanımın öğrenme zorluğu, kalibrasyon işlemi ve galerinin sınırlı olması gibi çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Alparslan & İçbay, 2017; Altun vd., 2018; Çoklar&Tercan, 2014; Güven&Vural, 2016; Karakuş&Karakuş, 2017; Keser& Çetinkaya, 2013, Yılmaz&Naci, 2017).

Batı Müziği Tarihi dersi, öğrencilerin müziğin doğuşunu, oluşumunu ve tarih içerisindeki değişimini öğrenmeleri, seslendirdikleri eserlerin özelliklerini bilerek doğru bir şekilde yorumlamaları, müzik kültürlerini geliştirmeleri gibi birçok açıdan gerekli bir derstir. Ancak Batı Müziği Tarihi dersi geniş bir zaman periyodunu kapsamaktadır ve genel tarih dersi gibi öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülebilmektedir. Bu nedenledir ki, sınıf ortamı, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir (MEB, 2016). Bugün hemen hemen her okulda bulunan akıllı tahtalar, motivasyonu arttırmak, öğrencinin dikkatini çekmek, dersi daha eğlenceli ve verimli hale getirebilmek için teknolojinin bizlere sunduğu imkanlardan birisidir. Batı Müziği Tarihi derslerinde akıllı tahtalardan, dönem özelliklerinin notalar üzerinde incelenmesi, bestecilerin eserlerinin ses ve video kayıtlarıyla dinletilip izletilmesi, dönemler içerisinde gelişen ve değişen çalgı resimlerinin örneklenmesi vb. birçok konuda yararlanmak mümkündür. Bu bağlamda, Batı Müziği Tarihi derslerinde akıllı tahtalardan yararlanmanın dersleri daha zevkli, verimli ve nitelikli hale getireceği düşüncesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı genellikle sıkıcı bir ders olarak görülen Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci görüş ve düşüncelerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşmak hedeflenmiştir,

1. BMT dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin derse olan bakış açıları üzerindeki etkisi nasıldır?
2. BMT dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci ilgi ve motivasyonları üzerindeki etkisi nasıldır?
3. BMT dersinde akıllı tahta kullanımının derse katılım durumları üzerindeki etkisi nasıldır?
4. BMT dersinde akıllı tahta kullanımının konuları öğrenme üzerindeki etkisi nasıldır?
5. BMT dersinde akıllı tahta kullanımının not alma alışkanlığı üzerindeki etkisi nasıldır?
6. BMT dersinde akıllı tahta kullanımının ders dışı konu tekrarı üzerindeki etkisi nasıldır?

7. BMT dersinde akıllı tahta kullanımında en dikkat çeken etkinliğe ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
8. BMT dersinde akıllı tahta kullanımında karşılaşılan güçlüklerle ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesine yönelik bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır ve nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek veya bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall vd.'den akt. Büyüköztürk vd., 2010:273).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi 11 sınıf müzik bölümünde öğrenim görmekte olan ve Batı Müziği Tarihi dersini alan 5 Erkek, 13 Kız olmak üzere toplamda 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Ölçüt örnekleme yönteminde ise katılımcılar, belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu noktadan hareketle araştırmada katılımcılar Batı Müziği Tarihi dersini alan öğrencilerden oluşturulmuştur. Verilerin sunumunda gizliliği sağlamak için öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3,..... şeklinde kodlanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın yapıldığı 2017/2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde Batı Müziği Tarihi dersleri akıllı tahtalarda yaşanan teknik sorunlardan kaynaklı sözlü anlatım yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, zaman zaman ise soru cevap ve tartışma tekniğine başvurulmuştur. İhtiyaç duyulduğu zamanlarda ise dönemlerle ilgili müzikler dinletilmiştir.

Araştırmanın asıl konusunu oluşturan Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı uygulaması, eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Batı Müziği Tarihi dersi bahar dönemi öğretim programı doğrultusunda her dönem için akıllı tahtada kullanılmak üzere slaytlar hazırlanmıştır. Slaytlarda dönemlerin özelliklerine, dönemler içerisinde müziğin değişim ve gelişimine, bu gelişmeleri yansıtan müzik örneklerine, videolara, her dönemin çalgı ve bestecilerinin resimlerine yer verilmiştir. Böylece bilgiler somutlaştırılmış ve çok boyutlu bir öğrenme gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanması için 7 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili literatür taranmış ve taslak bir form oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken; soruların kolay anlaşılabilir olmasına, mantıklı bir şekilde düzenlenmesine, katılımcıları yönlendirmekten ve onlara karmaşık sorular sormaktan kaçınılmasına (Şimşek ve Yıldırım, 2013:197) dikkat edilmiştir. Oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuş, soruların yapısı, içeriği ve anlaşılabilirliği konusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan formla pilot bir uygulama gerçekleştirilmiş ve alınan geri bildirimlerin sorunsuz olması nedeniyle sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmada kullanılmak üzere oluşturulan görüşme formundaki sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı derse olan bakış açınızı nasıl etkiledi?
2. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı ilgi ve motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
3. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı derse katılımınızı nasıl etkiledi?
4. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı konuları öğrenmenizi nasıl etkiledi?
5. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı not tutma alışkanlığınızı ve ders dışında bilgileri tekrar etmenizi nasıl etkiledi?
6. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanılırken en çok dikkatinizi çeken etkinlik hangisi oldu?
7. Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanılırken karşılaştığınız güçlükler nelerdi?

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler kodlanarak her soru için tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Analizin güvenilirliği için başka bir uzmanın daha desteğine baş vurulmuş ve görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak elde edilen veriler tablolar haline getirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Öğrenci görüşleri araştırma sorularının sunulduğu sırasına göre tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 1. Akıllı Tahta Kullanımının Derse Olan Bakış Açısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|-------------|-------------|-------------------|---------------------------|---|
| Bakış açısı | Olumlu | İyi | Ö (1, 3, 5, 6, 7, 9, 17) | 7 |
| | | Mutlu | Ö (2, 12) | 2 |
| | | Heyecanlı | Ö2 | 1 |
| | | Güzel | Ö (4, 8, 12, 16) | 4 |
| | | Etkileyici | Ö10 | 1 |
| | | Keyifli | Ö (11, 17) | 2 |
| | | Neşeli | Ö15 | 1 |
| | Olumsuz | Sıkıcı | Ö14 | 1 |
| | Etkisiz | Ne iyi ne de kötü | Ö13 | 2 |
| | | Hiçbir şey | Ö18 | 1 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (N=15) Batı Müziği tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının, derse olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Ö13 ve Ö18 akıllı tahtanın herhangi bir etkisi olmadığını belirtirken, Ö14 ise Batı Müziği tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra, Ö1 dersin görsellikle desteklenmesinin iyi hissetmesini sağladığını, Ö2 çaldığı enstrümanla ilgili görselleri görmenin, videoları izlemenin ve müzikleri dinlemenin heyecanını arttırdığını, Ö6 akıllı tahtadaki slaytların dikkatinin dağılmasını önlediğini ve bu nedenle iyi hissettiğini, Ö11 ise dersin akıllı tahtadan dinletilen müzikler dolayısıyla çok keyifli olduğu gibi nedenler belirtmişlerdir.

Tablo 2. Akıllı Tahta Kullanımının İlgi ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|--------------------------------------|-------------|---|---------------------------------|---|
| İlgi ve motivasyon üzerindeki etkisi | Artma | Akıllı tahtanın ilgi çekici olması | Ö (2, 3, 4, 9, 16, 18) | 6 |
| | | Ses kaydı, video ve resimlerle desteklenmesi | Ö (1, 5, 7, 11, 12, 13, 16, 17) | 8 |
| | Azalma | Akıllı tahtanın parlaması | Ö (6, 10) | 2 |
| | | Slayttaki yazıların küçük olması | Ö8 | 1 |
| | | Sesli etkinlikler esnasında sınıftakilerin kendi arasında konuşmaları | Ö10 | 1 |
| | Etkisiz | BMT dersinin sıkıcı oluşu | Ö (14, 15) | 1 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (N=14), Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanmanın ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. İlgi ve motivasyonu artırma üzerindeki en önemli faktörleri ise akıllı tahtanın ilgi çekici olması ve dersin ses, video ve resimlerle desteklenmesi olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca Ö6, Ö8 ve Ö10 Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının ilgi ve motivasyonlarını azalttığı bunun nedenlerinin ise sesli etkinlikler esnasında sırfakilerin kendi arasında konuşmaları, slayttaki yazıların küçük olması ve akıllı tahtanın parlaması olduğunu belirtirken, Ö14 ve Ö15 ise Batı Müziği dersinin zaten sıkıcı olduğunu ve akıllı tahtanın herhangi bir etki yaratmadığı görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 3. Akıllı Tahta Kullanımının Derse Katılım Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|---------------------------------|-------------|---|--------------------------------|---|
| Derse katılım üzerindeki etkisi | Artma | Ses ve video kayıtlar ile ilgi arttırması | Ö (1, 6, 8, 16,) | 4 |
| | | Derslerin daha zevkli geçmesi | Ö7 | 1 |
| | | Dersi daha iyi anlamaya yardımcı olması | Ö5, Ö17, 18 | 3 |
| | Azalma | Anlatımların uzun olması | Ö 10 | 1 |
| | | Dersin içeriğinin ve yazıların korkutması | Ö 11 | 1 |
| | Etkisiz | | Ö (2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, | 8 |

Tablo 3’ te görüldüğü üzere Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının derse katılımı arttırdığını (N=8) ve herhangi bir etkisinin olmadığını (N=8) belirten öğrenci sayısı eşittir. Bunun yanı sıra 2 öğrenci ders anlatımlarının uzun olması ve dersin içeriğinin ve yazıların korkutması nedeniyle derse katılımlarının azalttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö6 derse katılımını artırdığı için, video, müzik ve görsellere daha çok yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 4. Akıllı Tahta Kullanımının Konuları Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|------------------------------------|-------------|---|--|----|
| Konuları öğrenme üzerindeki etkisi | Olumlu | Ders içeriklerinin slayt görseller ve müzikle desteklenmesi | Ö (1, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18) | 11 |
| | | Merak uyandırarak araştırmaya yönlendirmesi | Ö (3, 4) | 2 |
| | | Kitaptaki anlatıma kıyasla dersin daha somut hale gelmesi | Ö 11 | 1 |
| | Etkisiz | Ders sonrası tekrar yapmama | Ö (2, 6, 8, 14) | 4 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (N=14) Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının konuları öğrenme üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ancak 4 öğrenci ders sonrasında tekrar yapmadıkları için ders konularını öğrenme düzeyleri üzerinde bir etki yaratmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Akıllı Tahta Kullanımının Not Alma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|--|-------------|--|---|----|
| Ders içerisinde not alma alışkanlığı üzerindeki etkisi | Olumsuz | Slaytların oluşu | Ö 1,2, 12, 15 | 4 |
| | | Görsellik desteği olması nedeniyle akılda kalacağı düşüncesi | Ö3 | 1 |
| | | Slaytların hızlı geçmesi | Ö7 | 1 |
| | Etkisiz | Not alma alışkanlığının olmaması | Ö (4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18) | 11 |
| | | Ders kitabının oluşu | Ö 11 | 1 |

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğu (N=12) Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının not alma alışkanlıklarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Ancak 6 öğrenci, hazır slaytlar oluşu, görsel desteğinden ötürü akılda kalacağı düşüncesi ve slaytların hızlı bir şekilde geçmesi gibi nedenlerden kaynaklı not alma alışkanlıklarını olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Akıllı Tahta Kullanımının Ders Dışı Tekrar Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Kodlar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|----------------------|-------------|---|----------------------------|---|
| Ders dışı tekrar | Olumlu | Slaytları akıllı telefona aktararak çalışma | Ö1, 15 | 2 |
| | Olumsuz | Slaytların kitapla uyuşmaması | Ö6 | 1 |
| | | Konuları kitaptan anlayamama | Ö11 | 1 |
| | | Not almama | Ö (6, 7, 8, 12, 13) | 5 |
| | | Bilgilerin akılda kalacağı düşüncesi | Ö (3, 10, 16, 17) | 4 |
| | Etkisiz | Ders dışında tekrar alışkanlığının olmaması | Ö (2, 3, 4, 5, 12, 16, 18) | 7 |
| Dersin sıkıcı olması | | Ö (9, 14) | 2 | |

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğu (N=11) slaytların kitapla uyuşmaması, konuları kitaptan anlayamama, not almama ve bilgilerin akılda kalacağı düşüncesi gibi nedenlerle, Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının ders dışında konuları tekrar etmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. 9 öğrenci herhangi bir etkisinin olmadığını söylerken, 2 öğrenci ise slaytları akıllı telefonlarına aktararak çalıştıklarından olumlu bir etki yarattığını belirtmiştir.

Tablo 7. Akıllı Tahta Kullanımında En Dikkat Çeken Etkinliğe İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|---------------------------|-------------|---|----|
| Akıllı tahta etkinlikleri | Slayt | Ö 18 | 1 |
| | Müzik | Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18) | 15 |
| | Video | Ö (1, 4, 6) | 3 |
| | Resimler | Ö (1, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17) | 12 |

Tablo 7’de görüldüğü üzere, Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımında en çok dikkat çeken etkinlikler ders esnasında dinletilen müzikler ve resimler olmuştur. Diğer öğrencilerden 3’ü videoları dikkat çekici bulurken bir diğeri ise slaytların dikkat çekici olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8. Akıllı Tahta Kullanımında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşler

| Tema | Alt Temalar | Görüş Bildiren Öğrenciler | f |
|------------------------|--------------------------------|---|----|
| Karşılaşılan güçlükler | Sınıfta perde olmaması | Ö (1, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 15, 16) | 9 |
| | İnternet olmaması | Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17) | 14 |
| | Akıllı tahtanın virüslü olması | Ö (1, 10, 11) | 3 |
| | Tahtada donma | Ö (2, 9, 12, 15, 18) | 5 |
| | Tahtanın uzakta olması | Ö7 | 1 |

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (N=14) Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanılırken yaşanan en büyük sorunun internetin eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra 9 öğrenci sınıfta perde olmaması, 5 öğrenci tahtada donma yaşanması, 3 öğrenci akıllı tahtanın virüslü olması, 1 öğrenci de tahtanın uzak olması gibi sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Batı Müziği Tarihi dersi ilkçağ uygarlıklarından itibaren müziğin kökenine inerek öğrencilerin müziği tanımaları ve anlamaları açısından gerekli bir derstir. Bu dersin daha zevkli, kalıcı ve verimli geçmesi için ders içerisinde günümüz eğitim ortamına uygun araç-gereç ve etkinlikler kullanılmalıdır. Bugün artık sınıf ortamının vazgeçilmez birer parçası olan akıllı tahtalar, Batı Müziği Tarihi dersine dikkat çekmek, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonunu arttırmak, derse yönelik olumlu bakış açıları geliştirmelerini sağlamak gibi birçok konuda fayda sağlayabilecek bir araçtır. Araştırmada bu bağlamda, Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının ve akıllı tahta kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiş, aşağıda tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımı, öğrencilerin derse olan bakış açılarının değişiminde olumlu yönde etki sağlamıştır. Literatür incelendiğinde yapılan birçok araştırmada derse yönelik bakış açılarının olumlu yönde dönüşümü açısından akıllı tahtaların etkisinin büyük olduğu görülmektedir. (Akgün&Yücekaya,2015; Demircioğlu&Demircioğlu, 2015; Gündüz&Çelik, 2015; Özenç&Özmen, 2014; Özgen&Tum, 2018; Yorgancı&Terzioğlu, 2013; Zengin vd., 2011).

Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının ilgi ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Erduran ve Tataroğlu (2009) yaptıkları çalışmada, akıllı tahta kullanımının öğrenme ortamı üzerinde olumlu etki yarattığı, öğrenci ilgisinin artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Balkaş ve Barış (2015) tarafından yapılan çalışmada da, akıllı tahtaların öğrencilerin derse olan ilgisini ve isteğini arttırdığı belirtilerek, derse katılımı arttırdığı ve soyut kavramları somutlaştırdığı bunun da motivasyonu olumlu yönde etkilediği görüşü dile getirilmiştir.

Araştırmada, Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının derse katılımı arttırdığını ve herhangi bir etkisinin olmadığını belirten öğrenciler dengeli bir sayıda dağılmaktadır. Akıllı tahtanın ilgi çekici olmasının ve akıllı tahta yardımıyla dersleri ses kaydı, video veya resimlerle desteklemenin derse olan katılımı arttırdığı görülürken, dersteki anlatımların uzun olması, dersin içeriğinin ve yazıların korkutması gibi nedenlerin ise derse katılım üzerinde olumsuz etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç olarak, Zengin vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, akıllı tahta desteğiyle işlenen Fen ve Teknoloji derslerine öğrencilerin katılımı artmıştır.

Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının konuları öğrenme üzerindeki etkisi olumlu olmuştur. Ders içeriklerinin slayt, görseller ve müzikle desteklenmesi, merak uyandırarak araştırmaya yönlendirmesi, kitaptaki anlatıma kıyasla dersin akıllı tahta yardımıyla daha somut hale gelmesi gibi faktörler dersteki konuları öğrenme bakımından olumlu etkiler yaratmıştır. Ahmetoğlu ve Haçat (2018) tarafından yapılan çalışmada, kitaba göre öğrenmenin daha kolay olduğu, öğrencilerin akıllı tahta kullanarak T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Aydın (2011), tarafından yapılan çalışmada da, ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının akıllı tahta desteğiyle öğretiminde, öğrencilerin dersi daha iyi anladıkları görülmüştür.

Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının not alma alışkanlığını büyük oranda etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı öğrenciler, hazır slaytlar oluşu, görsel desteğinden ötürü akılda kalacağı düşüncesi ve slaytların hızlı bir şekilde geçmesi gibi nedenlerden kaynaklı not alma alışkanlıklarının olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Keser ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç olarak, öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımında yaşanan problemlerden biri olarak, etkileşimli tahta kullanılarak işlenen derslerin çok hızlı ilerlediği ve bundan dolayı da dersi takip etmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada, Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımının ders dışı konu tekrarını slaytların kitapla uyuşmaması, konuları kitaptan anlayamama, not almama ve bilgilerin akılda kalacağı düşüncesi gibi nedenlerden büyük oranda olumsuz yönde etkilediği görülmüş ancak öğrencilerin bir kısmının dersi sıkıcı görmesi ve ders dışında tekrar alışkanlığının olmaması gibi sebeplerden herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı tahtaların birçok avantajı olmasına karşın, öğrencilerin bu avantajları ders dışına da taşıyabilecekleri öğrenme yaşantıları oluşturulmalıdır.

Alan yazın tarandığında, akıllı tahtaların öğrencilerin dikkatini en çok çeken, derisi eğlenceli hale getirerek verimliliği arttıran özelliğinin birçok duyu organına hitap etmesi olarak değerlendirilmektedir (Ahmetoğlu&Haçat, 2018; Balkaş&Barış,2015; Bulut&Koçoğlu, 2012; Demir&Yorulmaz, 2014; Karagöz&Karagöz,2017; Karakuş&Karakuş, 2017). Bu araştırmada da, Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanımında en çok dikkat çeken etkinliğin müzikler ve resimler olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Batı Müziği Tarihi dersinde akıllı tahta kullanılırken yaşanan en büyük sorunun internet eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler sınıfta perde olmaması, bazıları tahtada donma yaşanması, bazıları akıllı tahtanın virüslü olması ve bir öğrenci de tahtanın uzak olması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Keser ve Çetinkaya (2013), tarafından yapılan çalışmada da, tahta boyutunun küçük olması, etkileşimli tahtaların diğer cihazlarla bağlantı sorunları yaşamaması; çevre birimlerinin çalışmaması; ekran çözünürlüğünün zayıf olması; yavaş çalışması ve tutukluk yapması; kalibrasyon ayarının yapılmasında zorlanması ve teknik sorunlar gibi, akıllı tahtaların öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan, donanım, yazılıma, içeriğe, ergonomi ve yaşanan sağlık problemlerine yönelik birçok açıdan sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak hem bu araştırmada hem de literatürdeki çoğu araştırmada, derse olan ilgiyi ve motivasyonu artırma, dersin daha eğlenceli ve zevkli geçmesini sağlayarak derse yönelik tutumu olumlu yönde etkileme, öğretim konularını somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırma, derse olan dikkati artırarak derse katılımı artırma gibi akıllı tahta kullanımının birçok yönden yarar sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda, eğitim-öğretim faaliyetlerinde akıllı tahtalardan aktif bir biçimde yararlanılması, derslerin daha etkili ve verimli bir biçimde işlenmesine ve öğrenmelerin daha kalıcı olmasına katkı sağlayacaktır.

Öneriler

- Batı Müziği Tarihi dersini yürüten öğretmenlerin sınıf içerisinde akıllı tahta etkinliklerinden aktif olarak yararlanması, genel olarak sıkıcı gelen tarih dersine olan bakış açılarında olumlu değişimler yaratarak dersin daha verimli bir biçimde işlenmesini sağlayabilir.
- Akıllı tahtalar birçok duyu organına birden hitap etmekte ve dikkat çekmektedir. Batı Müziği Tarihi derslerinde kullanılacak müzik, video, görseller vb. etkinliklerin akıllı tahta desteğiyle sunulması öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırabilir.
- Batı Müziği Tarihi dersindeki soyut kavramaların somutlaştırılmasında akıllı tahta etkinliklerinden yararlanılarak, öğrenmeler üzerinde olumlu sonuçlar elde edilebilir.
- Akıllı tahtaların ders sürecinde sağladığı avantajların, ders dışı çalışma alışkanlıklarını da destekleyebilmesi önemlidir. Akıllı tahta desteğiyle işlenen bütün etkinliklerin dijital ortamlar kullanılarak öğrencilerle paylaşılması, okul yaşamı dışında derslerin tekrarı açısından etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.
- Okullarda yaşanan teknik sorunları en aza indirmek için, internet eksikliği, akıllı tahtalardaki ışık parlamaları, virüs ve donmalar, akıllı tahtanın oturma alanlarına olan mesafesi gibi konularda gerekli alt yapılar oluşturulabilir.

- Akıllı tahtalardan daha etkin bir biçimde yararlanabilmeleri için öğretmenlere, donanım, içerik, yazılım, program gibi tahtanın kullanımına yönelik teknik konularda eğitimler verilebilir.
- Benzer çalışmaların farklı derslerle ve gruplarla yapılması literatüre katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- ADIGÜZEL, T., Gürbulak, N., Sarıçayır, H. (2011). Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları. *Mu-
stafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (8),457-471.
- AKGÜN, M. & Yücekaya, K., G. (2015). Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutumu ve
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği), *E-Journal of New World Sciences
Academy*, 10(3), 1-11.
- ALPARSLAN, E. M. & İÇbay, M. A. (2017). Teachers' opinions on interactive white board anditsu-
se: A case study. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1778-1797.
- ALTUN, T., Gülay, A.& Siyambaş Mazlum, B.,P. (2018). İlk Defa Etkileşimli Tahta Kullanan Öğret-
menlerin Algılarının İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
18 (2), 634- 654.
- BALKAŞ, S., R. & Barış, F., M. (2015). Etkileşimli Akıllı Tahta Kullanımının Öğretmen Rollerine,
Sınıf İçi Etkileşime ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*,
4 (8), 206-222.
- BECTA (2003). *What research says about interactive whiteboards*. Coventry: Becta. Available at:
http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_whiteboards.pdf.
- BETCHER, C. & Lee, M. (2009). *The Interactive Whiteboard Revolution*. Acer Pres, Australia.
- BULUT, İ. & Koçoğlu E. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin
Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel
Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- ÇOKLAR A., N.& Tercn İ. (2014). Akıllı Tahta Kullanan Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına
Yönelik Görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 48-61.
- DEMİR, B., S. & Yorulmaz, E. (2014). Tarih Derslerinde Akıllı Tahta Kullanım Durumunun İnce-
lenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-38.
- ERDEM, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans
tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.
- ERDURAN, A., Tataroğlu, B. (2009). "Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Fen ve Matematik
Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması". *9th International Educational Technology Confe-
rence (IETC2009)*, Ankara.
- GÜNDOĞDU, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. *Akademik Sosyal Araştırma-
lar Dergisi*, 2 (6), 392-401.

Batı Müziği Tarihi Dersinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

- GÜNDÜZ, S. & Çelik, C., H. (2015). Öğrencilerin Matematik Dersinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 157-174.
- GÜVEN, H. & Vural, A., R. (2017). İlkokullarda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Öz Değerlendirmeleri, *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 69-86.
- KARAGÖZ TEKİN, C. & Karagöz, İ. (2017). Görsel Sanatlar Dersindeki Sanat Tarihi Konularının Öğretiminde Etkileşimli Tahta Uygulamalarının Etkisi, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 49-61.
- KARAKUŞ, İ. & Karakuş, S. (2017). Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2), 1-37.
- KAYA, H. & Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri, *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal Of World Of Turks*. ZFWT. 3,(1).
- KAYADUMAN, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S., S. (2011). Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi, Akademik Bilişim 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- KESER, H. & Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Etkili Kullanımına Yönelik Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 377-403.
- KIRBAÇ ZENGİN, F., Kırılmazkaya, G., & Keçeci, G. (2011). Akıllı Tahta Kullanımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarı ve Tutuma Etkisi, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi.
- MEB (2016). fatihprojesi.meb.gov.tr. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden 28.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2016). Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Tarihi Dersi Öğretim Programı, http://cankiriguzelsanatlar.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/18/01/325216/dosyalar/2016_08/15071057_turk_ve_bati_muzigi_tarihi.pdf adresinden 02.07. 2019 tarihinde alınmıştır.
- ÖZGEN, K. & Tum, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Derslerinde Akıllı Tahta Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Cumhuriyet Uluslar arası Eğitim Dergisi*, 7(1), 16-39.
- ÖZENÇ, G., E. & Özmen, K., Z. (2014). Akıllı Tahtayla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerin Başarısına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 137-151.
- ŞİMŞEK, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin.
- WALL, K. (2005). 'The visual helps me understand the complicated things': Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards, *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), 851-867.
- YILMAZ, K. & Naci, S. (2017). Eğitimde Tablet Bilgisayar Ve Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(1), 17-27.
- YORGANCI, S., & Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Başarıya ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.

ROMANYA'DA TÜRK SOYLULARA OKUTULAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ HATALARDA RUMENCENİN ETKİLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Esin Yağmur ŞAHİN¹, Erhan ÇELİK²

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN danışmanlığında, Erhan ÇELİK tarafından hazırlanan "Romanya'da okutulan ve Rumen Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, esinsahin25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9730-3280.

2 Berlin Büyükelçiliği Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni, ecelik17@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6192-0359.

Geliş Tarihi: 29.05.2019 Kabul Tarihi: 10.09.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı Romanya ilköğretim okullarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki hatalarda Rumencenin etkilerini incelemek ve elde edilen sonuçlardan hareketle yeni kitap çalışmalarına ışık tutmaktır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada tarama modellerinden biri olan "doküman incelemesi" ile veriler toplanmış, Karşıtsal Dilbilim Yaklaşımının Hata Analizi yönteminden hareketle ders kitaplarında görülen hatalar tespit edilmiş, bu hatalar incelenerek kategorilere ayrılmış ve nedenleri açısından yorumlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi "Romanya'da okutulan Türkçe ders kitaplarındaki hatalarda Rumencenin etkileri nelerdir?" şeklindedir. Araştırmanın örneklemini Romanya'da sekiz sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ders kitabından oluşmaktadır. Tespit edebildiğimiz hatalar 11 kategoride toplanmıştır. Her bir başlık ele alınırken hatalı kullanımlardan örnekler verilmiş, hataların nedenleri üzerinde durulmuş, elde edilen sonuçlardan hareketle Romanya'da ana dil eğitimi kapsamında okutulan Türkçe ders kitaplarının yeni yazarlarına ve bu türden çalışmaları/çalışmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Romanya, Rumence, Türk soylular, Türkçe öğretimi, Karşıtsal çözümleme, Ders kitabı

THE EFFECT OF ROMANIAN LANGUAGE ON THE ERRORS OF TURKISH COURSEBOOKS USED FOR TURKS IN ROMANIA

Abstract:

The purpose of this study is to examine the effects of Romanian language in the Turkish coursebooks that are used in Romanian primary schools. It is also aimed to enlighten the new coursebook studies through these results. In this study, which is a qualitative research, "document review model" was used. First of all, the errors in the coursebooks were identified one by one according to the "error analysis method" of Contrastive Linguistics Approach, and then these errors were categorised and interpreted in terms of the reasons. The problem statement of the research is "What are the effects of Romanian in the Turkish coursebooks that are used in Romanian schools?" The samplers of the research cover the Turkish coursebooks that are used in 8 different grades. The errors that were identified through these coursebooks are collected in 11 categories. In each category, the reasons of the errors are analyzed and advises are given for the new coursebook writers (which are going to be used in Romania in advance, for the Turkish mother tongue users).

Keywords: Rumania, Romanian, Turkish nationals, Turkish teaching, Contrastive analysis, Coursebooks

Giriş

Karadeniz’de komşumuz olan Romanya Avrupa’nın güney doğusunda, Balkan yarımadasının kuzeyinde bulunmaktadır. 20 milyonu aşkın nüfusa sahip olan Romanya’nın yüzölçümü 238.391 km²’dir. Kuzeyinde Ukrayna ve Moldova, batısında Macaristan ve Sırbistan, güneyinde ise Bulgaristan yer almaktadır (Avcı, 2008).

Tarihi M.Ö. 5500 yıllarına kadar uzanan Romanya’nın ilk yerleşimcileri Hamangia ve Cucuteni kültürleri olmuştur. M.Ö. III. binyıldan itibaren Hint-Avrupa kavimleri; I. binyılda İskitler, Yunanlılar ve Keltler; M.Ö. I. yüzyılda Traklar ve Daklar bölgede hâkim olmuşlardır. Roma İmparatorluğu döneminde Roma hâkimiyetine girmiş olan Romanya’da yaşayan halklar Romalılaştırılmış ve yeni bir etnik yapı oluşturulmuştur. Yeni oluşturulan etnik yapıya Roma vatandaşı anlamına gelen "Roman" adı verilmiştir. X-XIII. yüzyıllarda Peçenek-Kuman, XIII-XIV. yüzyıllarda Moğol-Tatar hâkimiyetlerinin ardından XIV. yüzyılda Boğdan (Moldova) ve Eflak (Valahia) voyvodalıkları kurulmuştur. 1462 yılından itibaren ise bölgeye Osmanlı Devleti hâkim olmuştur.

Transilvanya, 1699 Karlofça Antlaşmasına, Boğdan-Eflak ise 1878 Berlin Konferansı'na kadar Osmanlı idaresinde kalmıştır. Bir prenslik olan Romanya'da 1881'de krallık kurulmuştur. II. Dünya Savaşında Almanya ve Rusya'nın anlaşması ile 1940 yılında bugünkü Romanya devletinin temelleri atılmış, 1947'de ise Romanya Komünist Halk Cumhuriyeti kurulmuştur. 1967'de iktidarı ele geçiren Çauşesku, 1989 devrimiyle iktidardan uzaklaştırılmış ve idam edilmiştir. Bu tarih Romanya için bir dönüm tarihi olmuş, demokratik hayata geçilmiştir (Maxim, 2008). Romanya 1955 yılında Birleşmiş Milletlere, 2004'te NATO'ya, 2007 yılında ise Avrupa Birliği'ne üye olmuştur. Türkiye, Romanya'nın NATO'ya girmesine destek veren ülkelerin başında gelmiştir. Bölgede ortak çıkarların bulunduğu gerçeğinden yola çıkan bu destek siyasal alanda da etkisini göstermiş ve 1989 devrimi sonrasında Romanya'yı ziyaret eden ikinci devlet başkanı dönemin Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı olan Turgut Özal olmuştur (Arkeş, 2005).

2011 yılı nüfus sayımına göre Romanya'da 28.226 Oğuz, 20.464 Tatar-Türkü olmak üzere 48.690 Türk nüfusu bulunmaktadır. (Türbedar, 2012). Romanya Türkleri, batısında ve kuzeyinde Tuna ve Tuna'nın kolları olan Lom ve Pravadi, güneyinde Teleorman (Deliorman)'ın yer aldığı Dobruca bölgesinde yaşamaktadır. II. Balkan Savaşı'nın ardından 1913'te imzalanan Bükreş Antlaşması ve 1940 yılında imzalanan Kraiova Antlaşmaları neticesinde bölgenin güneyi Bulgaristan, kuzeyi ise Romanya topraklarına dâhil olmuştur (Karpat, 1994). Bölgede bulunan pek çok şehir ve köy ismi hâlâ Osmanlı döneminden kalma isimleriyle anılmaktadır.

Romanya Türklerinin Romanya'daki ilk eğitim kurumu Babadağ Medresesi'dir. Babadağ Medresesi Gazi Ali Paşa tarafından 1610 yılında kurulmuştur. Dobruca, Rumen idaresine girdikten sonra, bu medresenin devamı niteliğindeki "Seminerul Musulman" (Müslüman Semineri) Mektebi 1877-1889 yılları arasında kapalı kalmış, Babadağ'da bulunan bu medrese, Türk ahalinin buradan göç etmesi ve nüfusun azalması nedeniyle 1901'de Mecidiye kasabasına taşınmıştır (Önal, 1997).

1989 Devriminden sonra değişen Romanya Anayasasında Avrupa Birliği'ne katılım sürecinin de etkisiyle azınlıklara çeşitli alanlarda yeni haklar tanınmıştır. Bu haklardan belki de en önemlisi azınlıklara ana dilinde eğitim hakkının verilmiş olmasıdır. Bu çerçevede Romanya'da yaşayan soydaşlarımız tarafından da Türkçenin öğretimi alanında önemli adımlar atılmıştır. Müslüman Semineri 1992 yılında Nikolae Balcescu Lisesi bünyesinde yeniden eğitime başlamıştır. 13 Temmuz 1995'te imzalanan Türk-Rumen Protokolü gereğince, okul 1995-1996 Eğitim ve Öğretim yılında "Pedagoji ve İlahiyat Lisesi" olarak kendi binasında öğretime devam etmiştir. Okulun adı 2001 yılında değiştirilerek bugünkü ismiyle Colegiul National Kemal Atatürk (Kemal Atatürk Ulusal Koleji) olmuştur.

Rumen Eğitim Bakanlığında 2 Ekim 1991 tarih ve 7642 Sayılı Kanunla azınlıkların eğitimi ile ilgili bir Genel Müdürlük kurulmuştur. Aynı kanun gereği 1992-1993 öğ-

retim yılından itibaren ilkokul 5. sınıftan 12. sınıfa kadar, Türkçe dersleri haftada üç saatlik bir “ana dili dersi” uygulaması çerçevesinde eğitim sistemi içinde yer almaya başlamıştır (Önal, 1994). Bu dersler isteğe bağlı olarak yapılmakta ve en az sekiz öğrencinin dilekçesine binaen açılabilir (Ustabulut ve Kara, 2016).

1878-1920 yılları arasında Romanya’da basılmış tek okul kitabı Arap harfleriyle yazılmış olan “Türkçe Alfabe”dir. Bazı ders kitapları da Türkiye’den gizlice getiriliyordu. 1949 yılında ders kitapları Rusya’dan getirilmiş, 1956-1959 yılları arasında ilköğretim okullarında kullanılmak üzere ders kitapları basılmıştır (Cafer Ali, 2009). 1972-1973 yıllarında ana dili Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Mustafa Ali Mehmet¹ ve Ahmet-Naci Cafer Ali² tarafından I-VIII. sınıflar için Türkçe ders kitapları yazılmıştır. Kitaplar çeşitli düzeltmeler yapılarak 1991, 1995, 1999 ve 2004 yıllarında tekrar basılmıştır. Ulgean Ene Memedemin³ tarafından yazılan VIII. sınıf ders kitabı ise ilk defa 2005 yılında, son olarak Ali Leman⁴ tarafından yazılan “Alfabe” isimli kitap 2011 yılında birinci sınıflarda okutulmak üzere basılmıştır. Romanya’da 1999 yılında kabul edilen bir kanunla ders programlarının güncelleştirilmesi ve yeni programlara göre ders kitaplarının yenilenmesi istenmiştir.

Dil öğretiminde öğretim materyallerinin kullanımının önemli bir yeri vardır. Bu materyallerin en önemlisi de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının işlevlerini tam olarak yerine getirilebilmesi, ders kitaplarının mümkün olduğunca hatadan arındırılmış olması ile mümkündür. Kitapların yeni basımlarında her ne kadar düzeltmeler yapılmışsa da hem kullanılan dilin yaşayan Türkçe’nin gerisinde kalması hem de Rumencenin etkisiyle yapılan hataların tamamen düzeltilmemiş olması kitapların derslerde etkin olarak kullanımını zorlaştırmaktadır.

Kültür ve dilin canlı tutulması amacıyla Balkan coğrafyasında önemli bir nüfusu oluşturan Türk toplumunun ana dilinde eğitim yapabilmek fırsatını kazanması ve bu durumu çok iyi değerlendirmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle ana dili olarak Türk-

1 Mustafa Ali Mehmet , 1924 Güney Dobruca Pazarcık Sancağına bağlı Gürgenli köyünde doğdu. İlköğrenimini Mecidiye Müslüman Medresesi’nde tamamlayan Mehmet, Türkçe öğretmenliği ve imam hatiplik görevlerinde bulunduktan sonra 1954 yılında Eğitim Yüksek Okulunun gece bölümünü bitirdi, 1975’te Bükreş Üniversitesi Felsefe Fakültesi’nden mezun oldu (Karahana, 2009). Rumen Bilimler Akademisi’ne bağlı Tarih Enstitüsü’nde Araştırmacı Türkolog olarak görev yaptı. 1965 yılında, Güney Doğu Avrupa Araştırmaları Enstitüsü’nde çalışmaya başladı ve buradan emekli oldu. Rumen tarihine ait Türk kaynaklarının değerlendirilmesi hususunda da bilimsel çalışmalar yaptı. 1976 yılında Rumen Bilimler Akademisi ödülüne layık görüldü. Son dönemlerde ise Kur’an-ı Kerim’in Rumence mealini yayımladı (Özkan, 2009)

2 Ahmet-Naci Cafer Ali, Romanya Türk-Tatar toplumu arasında eğitimci, folklor araştırmacısı, öğretmen ve şair kimliği ile öne çıkmış şahsiyetlerden biridir. 1924 yılında doğan Ahmet-Naci “vatanseverlik” temalı şiirleri ile tanınmıştır. Çok sayıda kitap ve bilimsel araştırmaya imza atan Ahmet-Naci, aynı zamanda bir sözlük de yazmıştır. Ahmet-Naci’nin önemli eserlerinden biri ise Romanya’da yaşayan Tatar ve Nogay Türklerinin sözlü edebiyat ürünlerini topladığı “Boztorgay” adlı eseridir. İsmail Ziyaeddin ile birlikte 1956 yılında “Türkçe Alfabe” kitabını da yazmıştır (İsmayılova, 2010). Ahmet-Naci, 4 Temmuz 2010 tarihinde 86 yaşında iken Bükreş’te vefat etti (Karatay, 2010)

3 Ulgean Ene Memedemin , Köstence Eğitim Müfettişliğinde Türk Tatar azınlığın eğitim müfettişi olarak çalışıyor. Ene’nin ilköğretim Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı dersi programlarının hazırlanmasında büyük katkıları oldu, halen yeni ders programlarının hazırlanması projesini yürütmektedir ve aynı zamanda çeşitli okullarda Türkçe öğretmenliği yapmaktadır.

4 Ali Leman , uzun süre Romanya Eğitim Bakanlığı Azınlıklar Departmanı’nda Türk-Tatar azınlığın eğitim sorumlusu olarak çalıştı. Bazı üniversitelerde Türkçe ve Türk Dili dersleri verdi.

çe öğretiminin gereği gibi yapılabilmesi için temel materyal konumunda olan Türkçe ders kitaplarındaki hataların tespiti ve ders kitaplarının hazırlanması için samimi niyetlerle yola çıkan ya da çıkacak yazarların bu tespitleri dikkate almaları amacı taşıyan araştırma, alanında ilk olması bakımından da önemlidir.

Problem Cümlesi

“Romanya’da okutulan Türkçe ders kitaplarındaki hatalarda Rumencenin etkileri nelerdir?” sorusu, araştırmının problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bazı araştırmalar, tümüyle belgesel verilere dayanır. Bu türden veriler, kendi başlarına araştırmının odağı olur (Göçer, 2010). Tarama modelleri de var olan durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlar (Altıntaş ve diğerleri, 2013). Verilerin toplanmasında tarama modellerinden biri olan “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı, verileri diğer veri toplama yöntemlerine (gözlem, görüşme, anket vb.) ihtiyaç duymadan elde edebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra yabancı dil öğrenmeye karşı artan ilgi dolayısıyla dilbilim alanında önemli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar, amaç dil ile ana dili arasındaki benzer ve farklı yönleri inceleyen Karşıtsal Dilbilimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Lado’nun *Linguistics Across Cultures* adlı kitabı Karşıtsal Dilbilim çalışmalarının başlangıcı olarak kabul edilmiştir (İşler, 2002).

Karşıtsal Çözümleme ya da Karşıtsal Dilbilim birbiri yerine de kullanılmaktadır. Nickel ve Wagner (1968)’in yanı sıra James (1980)’in de Karşıtsal Çözümleme ya da Karşıtsal Dilbilim arasında bir ayrıma gitmediği bu araştırma yöntemi, daha çok bir ana diline sahip öğrencilerin hedef dili öğrenmede karşılaşılabilecekleri problemleri tespit etme imkânı tanır. Bunun yanı sıra öğretmenlere de daha dil öğrenme/öğretme yolculuğuna çıkmadan önce öğretim programını ve materyalleri bu problemleri en aza indirgeyecek şekilde düzenleme şansını verir. Fakat bu araştırmada da olduğu gibi ana dilini yabancı bir ülkede öğrenmek zorunda kalan öğrencilerin de yaşayabilecekleri ya da yaşıyor oldukları problemleri gidermeye çalışmada da Karşıtsal Çözümleme önemli bir rol üstlenmektedir.

Dilbilim uzmanları tarafından bir araştırma yöntemi olarak kabul edilen Karşıtsal Çözümleme/Dilbilim, karşılaştırılan iki ya da daha fazla sayıdaki dilin iyi derecede bilinmesi gerekliliğini de beraberinde getirir. Ayrıca Karşıtsal Çözümlemeyle ilgili en güçlü görüşün temsilcisi olan Lado da dâhil olmak üzere birbirinden farklı yönler taşıyan görüşler dikkatle incelendiğinde söz konusu çözümlemenin temelini aktarıma/

transfere dayandığı görülecektir (İşler, 2002). Çünkü bu görüşlerin ortak noktası ana dilinden amaç dile bir aktarımın olduğu yönündedir. Nitekim James (1980) de Karşıtsal Çözümlemenin psikolojik temellerini aktarıma dayandırmıştır.

Bu araştırmada Romanya'da okutulan Türkçe ders kitaplarındaki yanlış öğrenmelere zemin hazırladığı düşünülen hatalar ele alınmıştır. Romanya'da yaşayan Türk azınlığın ana dilini öğrenirken kullanacağı ders kitaplarındaki dil ile ana dilleri arasındaki farkları karşılaştırırken Karşıtsal Çözümleme yönteminin kullanılmasının sebebi incelenen ders kitaplarının içinde bulunulan topluma ait dilden kelime ve yapılar içeriyor olmasıdır. Bu nedenle bu hataları görebilmek ve benzer ya da farklı yönleri ortaya koymak ancak karşılaştırma yapmakla ve aktarmaları tespitle mümkündür. Bu nedenle araştırmada, Karşıtsal Çözümleme/Dilbilim başlığı altında yer alan Hata Analizi yöntemiyle diller arasında karşılaştırma yapılarak hatalı aktarımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada Romanya ilköğretim okullarının I-VIII. sınıflarında Türkçe derslerinde kullanılan sekiz Türkçe kitabı incelenmiştir.

| Kitabın Adı | Yazarları | Yayınevi | Basım Yılı | İlk Basım Yılı | Sayfa |
|--|--|---|------------|----------------|-------|
| Alfabe Türk Dili I'inci Sınıf | Naile Velişa-Leman Ali | Editura Didactica Pedagogica, Galati | 2011 | - | 112 |
| Türkçe Ders Kitabı II | Ahmet-Naci Cafer Ali, Mustafa Ali Mehmet | Editura Didactica Pedagogica, Galati | 2011 | 1972 | 96 |
| Türkçe Ders Kitabı III | Ahmet-Naci Cafer Ali, Mustafa Ali Mehmet | Editura Didactica Pedagogica, Bucureşti | 2000 | 1972 | 112 |
| Türkçe Ders Kitabı IV | Ahmet-Naci Cafer Ali, Mustafa Ali Mehmet | Editura Didactica Pedagogica, Bucureşti | 1998 | 1972 | 136 |
| Türkçe Dili ve Edebiyatı Dersleri V'inci Sınıf | Ahmet-Naci Cafer Ali, Mustafa Ali Mehmet | Editura Didactica Pedagogica, Bucureşti | 2000 | 1973 | 172 |
| Türkçe Dili ve Edebiyatı Dersleri VI'nci Sınıf | Ahmet-Naci Cafer Ali, Mustafa Ali Mehmet | Editura Didactica Pedagogica, Bucureşti | 2004 | 1973 | 228 |
| Türkçe Dili ve Edebiyatı Dersleri VII'inci Sınıf | Ahmet-Naci Cafer Ali, Mustafa Ali Mehmet | Editura Didactica Pedagogica, Bucureşti | 1999 | 1973 | 224 |
| Türkçe Edebiyatı Türk Dili VIII. Sınıf Dersleri | Ulgean Ene Memedemin, Belghuzar Buliga Cartali | Editura Didactica Pedagogica, Bucureşti | 2005 | - | 160 |

Verilerin Analizi

Ders kitapları; araştırmacılar tarafından okunmuş, okuma esnasında karşılaşılan hatalar oluşturulan “İnceleme Formu”na işlenmiş ve bu hatalar kategorilere ayrılmıştır. Hatalardan örnekler verilirken kitaplardaki yazım yanlışları olduğu gibi bırakılmış, gerekli yerlerde köşeli parantez içinde hatalı kullanımların doğru şekilleri verilmiştir. Bu bölgede uzun yıllar Türkçe öğretmenliği yapan araştırmacının Rumence bilmesi, bu iki dil arasında karşılaştırmalı tespitlerde bulunulmasına ve yapılan hataların nedenleri üzerine yorum yapılmasına imkân tanımıştır. Bu tespit ve yorumlar ışığında Türkçe ders kitabı yazacaklara ve benzer konularda çalışmak isteyenlere ilişkin öneriler dile getirilmiştir.

Bulgular

Ders kitaplarında tespit edilen hata kategorileri ve hata sayıları şu şekildedir:

| Hata Kategorisi | Kitaplar | | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | Top |
| <i>ı > i / i > ı değişimleri ile ilgili hatalar</i> | 12 | 5 | 2 | 8 | 40 | 73 | 78 | 4 | 222 |
| <i>ğ > g / k değişimleri ile ilgili hatalar</i> | 28 | 2 | 1 | 4 | 18 | 12 | 21 | 25 | 111 |
| <i>Durum ekleri ile ilgili hatalar</i> | 3 | 3 | - | 10 | 10 | 14 | 7 | 16 | 63 |
| <i>Çokluk eki ile ilgili hatalar</i> | - | 2 | - | 2 | 3 | 6 | 3 | 1 | 17 |
| <i>Sayı sıfatları ile ilgili hatalar</i> | 1 | - | 1 | 3 | 5 | 2 | 3 | 1 | 16 |
| <i>Belgisiz sıfatlarla ilgili hatalar</i> | - | 4 | 6 | 10 | 9 | 16 | 35 | 3 | 83 |
| <i>Çeviri metinlerde yapılan hatalar</i> | 5 | 38 | 34 | 96 | 80 | 61 | 71 | 27 | 412 |
| <i>Atasözleri ile ilgili hatalar</i> | - | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | - | - | 9 |
| <i>Türkiye Türkçesinde kullanılmayan kelimeler ile ilgili hatalar</i> | - | 1 | 9 | 11 | 3 | - | 3 | 2 | 29 |
| <i>Öge dizilişinden kaynaklanan hatalar</i> | - | 6 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 27 |
| <i>Özne-yüklem uyumu ile ilgili hatalar</i> | 1 | 13 | 33 | 37 | 72 | 62 | 59 | 23 | 300 |
| Toplam | 50 | 75 | 90 | 187 | 247 | 252 | 283 | 105 | 1289 |

1- ı > i / i > ı değişimleri ile ilgili hatalar

Bu kategoride 35 kelime ve bu kelimelerle ilgili 222 hatalı kullanım tespit edilmiştir. Bu kelimeler ve hata sayıları şu şekildedir:

“acayıp (6), aynı (109), cım (3), hayif (1), ıftar (1), iki (3), ilan (1), ilk (1), ileri (2), İlker (1), imparator (2), insan (2), ip (1), İslam (1), İstanbul (49), işte (1), ihlamur (2), inkılap (5), irak (1), isparmoz (2), israr (1), kiliç (2), kis kis (2), kıymetli (1), musiki (6), mülayım (1), mütevazi (1), nışan (3), Ridvan (3), sıcak (1), sıhhat (1), sivişmek (2), şahis (1), vakıt (2), zından (1)”

Bu kategorideki hataların diğer Avrupa dillerinde olduğu gibi Rumencede de “ı” harfinin bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Rumencede “ı” harfinin olmamasının karışıklığa neden olduğu, bazen “ı” yerine “i”, bazen de “i” yerine “ı” sesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Rumencede “ı” harfinin büyük yazımı “I” şeklinde olduğundan bu durum “İstanbul”, “İlker” gibi kelimelerin yazımında hata yapılmasına neden olmuştur.

2- ğ > g / k değişimleri ile ilgili hatalar

Bu kategoride 111 hatalı kullanım ve hatalı kullanılan 27 kelime tespit edilmiştir. Bu kategoride tespit edilen hatalı kullanımlar şunlardır:

“agaç (2), ağır (1), ağız (1), aqlamak (1), bağışma (1), çağırma (2), Çıgdem (1), çıglık (1), çocuğun (1), çöplüğünde (1), degerli (1), değil (1), düğün (2), göğüs/göküs (2), igne (1), köpeğin (1), oğul (2), öge (63), ögüt (1), sag (1), ugramak (1), ugurlamak (1), yağmur (6), yavrucugum (1), yemege (1), yüregi (2), zagar (1)”

Bu hatalı kullanımların hem Rumencenin hem de Tatar Türkçesinin etkisi ile yapıldığı düşünülmektedir. Çünkü Rumen alfabesinde “ğ” harfi bulunmamaktadır. Ayrıca Tatar-Türkçesinde de “ğ” sesi yerine “g” veya “k” sesi kullanılmaktadır.

3- Durum ekleri ile ilgili hatalar

Bu kategoride 63 hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan bazıları şunlardır:

“Ya hele bir gün saray sultan olup, şu yiğidin gönül tahtına kurulacak mıyım, (V, 27) [saraya]

Naralar atarak öbek öbek ateşler atladılar, su serpiştiler. (I, 72) [ateşlere]

Elleri ile bir topu usul usul vurdu. (I, 78) [topa]

Metnin bir paragrafı örnek olarak türkçeye çeviriniz. (VIII, 62) [paragrafını]

Bu oynamaya bilmiyor. (IV, 57) [oynamayı]

Acaba neye düşünüyor? (IV, 121) [neyi]

...kendi düşüncelerini söylemiye veya yazmaya merak eder. (V, 8) [söylemeyi/yazmayı]

Hasta annesine ne kadar düşündüğünü de anlayınca, kızın yüreği büsbütün yumuşamış ve karşısındaki gence: (VII, 24) [annesini]

...kendi mahallesine oturan Kumru'yu sever (VIII, 29) [mahallesinde]

Sultanım, size bir ricam var. (VI, 194) [sizden]

Biraz da hardal salçası getirmesini, garsona rica ettiler. (VII, 125) [garsondan]

Yarışmada yurdumuzun güzelleri katıldı. (VIII, 102) [yarışmaya]

Kar sebebinden yolların kapanmaması için insanlar ne gibi tedbirler alırlar? (IV, 77) [sebebiyle]"

Bu kategorideki hataların cümlelerdeki fiillerin Rumencede Türkçedeki durum ekinden farklı bir durum eki alması nedeniyle yapıldığı düşünülmektedir.

4- Çokluk eki ile ilgili hatalar

Bu kategoride ise 17 hata tespit edilmiştir. Çokluk ekinin hatalı kullanımından kaynaklanan hataları iki kategoride değerlendirmek mümkündür. Bunlardan ilki çokluk eki almaması gerektiği hâlde çokluk eki almış kelimelerin, diğeri ise çokluk eki alması gerektiği hâlde almamış kelimelerin kullanıldığı cümlelerdir. Bu kategorideki hatalı kullanımlardan bazıları şunlardır:

Çokluk eki almaması gereken örnekler:

"Altın toprak" sözlerinden ne anlıyorsunuz? (II, 21) [sözünden]

Çok vakitler öyledir. (II, 71) [Çoğu zaman]

Kış günleri kasabamız ve etrafları pek güzeldir. (IV, 61) [etrafi]

Dünya hakkında neler öğrendiklerinizi ayrıntılı olarak açıklayınız. (VII, 93) [öğrendiğinizi]"

Çokluk eki alması gereken örnekler:

"Bu ekler, ses uyumuna göre, değişik şekil alırlar. (VI, 122) [değişik şekiller alır]

Muhtelif olayın plânlarını meydana getiriyor. (VIII, 43) [Muhtelif olayların]"

Çokluk ekinin hatalı kullanılmasında Rumence dil bilgisi kurallarının etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin "neler öğrendiklerinizi" ifadesindeki "neler" sorusu çoğul olduğunda Türkçenin kurallarına göre "öğrendik" kelimesinin tekil olması gerekir fakat Rumencede soru çoğulsa sorunun etkilendiği kelimenin de çoğul olması gerekir.

5- Sayı sıfatları ile ilgili hatalar

Bu kategoride 16 hata tespit edilmiştir. Türkçede sayı sıfatı alan isimler çoğul kullanılamazlar. Bu kuralla ilgili kitaplarda karşılaşılan hatalardaki temel etkenin Rumence olduğu görülmektedir. Çünkü Rumencede "bir" sayı sıfatı haricindeki sayı sıfatlarını alan kelimeler çoğul kullanılır. Bu kategorideki hatalı kullanımlardan bazıları şunlardır:

"Binlerce bilmeceler bilir. (I, 79) [Binlerce bilmece]

Binbir çiçek kokuları. (III, 88) [Bin bir çiçek kokusu]

İki veya daha fazla kelimelerin birleşmesinden oluşan isimlere birleşik isim denir. (IV, 55) [iki veya daha fazla kelimenin]

Onları, birer oyun havaları çaldırıp oynatacağım, (IV, 56) [birer oyun havası]

Üç küçük kardeşler, *onlar da, gitmiş*, (V, 13) [üç küçük kardeş]

Edebiyat, başlıca iki türlü eserlerden meydana gelir: (VII, 12) [iki türlü eserden]

Bir cümleyi en az üç deyimlerden oluşturunuz. (VIII, 12) [üç deyimden]”

6- Belgisiz sıfatlarla ilgili hatalar

Bu kategoride 83 hata tespit edilmiştir. Türkçede, sayı sıfatlarında olduğu gibi belgisiz sıfat alan isimlerin de tekil hâlde kullanılması gerekmektedir. Kitaplardaki bu kategorideki hataların Rumencenin etkisiyle yapıldığı görülmektedir. Çünkü Rumencede sayı sıfatlarında olduğu gibi belgisiz sıfat alan kelimeler de çoğul olmak zorundadır. Bu kategoride yapılan hatalardan bazıları ise şu şekildedir:

“Birçok varlıkları bildiren isimlere çoğul isim denir. (II, 16) [birçok varlığı]

...kanatlı ordunun listesini yapmak için çoktan çok kuşların isimlerini saymamız gerekir. (III, 82) [pek çok kuşun]

Çok hakanlar, yas içinde, (VI, 19) [Hakanların birçoğu]

...birden fazla varlıkları gösterirler. (VI, 61) [birden fazla varlığı]

Ay’da bıraktığımız epeyce eşyalar var. (VII, 95) [epeyce eşya]

Birçok kimselerin, “Ahlâk... ahlâk...” diye, yasalar, kurallar uydurmaya çalışmaları da, zaten bunun kolay olmaması yüzündendir. (VII, 174) [Birçok kimsenin]

Meydan bırakmamak” deyimini başka bir terimlerle nasıl söyleyebilirsiniz. (VIII, 42) [başka bir terimle]”

7- Çeviri metinlerde yapılan hatalar

Bu kategori, tespit edilen 412 hata ile en çok yapılan hata kategorisini oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan hatalar Rumence eserlerden yapılan tercüme metinlerde karışımıza çıkmaktadır. Kitapların yazımındaki amaç Türkçe öğretimine hizmet olduğuna göre çeviri yapılırken hedef dil olan Türkçenin normlarına uygun bir çeviri yapılması gerektiği tartışmasız bir gerçektir. Örneklerde de görüleceği üzere bu hususa dikkat edilmemiş, özellikle deyimlerin aktarımında sözlük anlamlarından yola çıkılmıştır.

“Akşamları ısrarla alıştırma ettirdi bana. (I, 70) [alıştırma yaptırdı]

Fakat, insana okadar hasret oldum ki, dayanamadım. (IV, 82) [hasret kaldım]

En sonunda kapanışı yazılır ve imza konur. (IV, 62) [imza atılır]

Bu evi resime al! (I, 60) [evin resmini çek]

Hoca, yine kimbilir ne yalanlar yapıyorsun, demiş. (VI, 63) [yalan söylüyorsun]

Dün gece bir kâbus geçirdim. (I, 94) [kabus gördüm]

Beyaz kraliçe çaresiz esire düştü. (I, 98) [esir düştü]

*İftirasını kabul ettirebilmek için de, diğer kuşlardan birkaçını şahit almak iste-
miş. (V, 17) [şahit yapmak]*

Az sonra, bütün oda ağız ağıza dolmuştu. (VII, 67) [ağızına kadar]

...birkaç gün sonra kış tatilini alacağız. (IV, 61) [kış tatil yapacağız]

Eti, sütü ve yumurtayı hayvanlardan alırsız. (IV, 74) [elde ederiz]

Tayın fiyatı art ayaklarının nallarında yazılı, (II, 45) [arka ayaklarının]

İnsan vücudunda önce şunları ayırt ederiz: (IV, 70) [görürüz]

Metindeki başlıca kişinin adı nedir? (VIII, 60) [baş kahramanın/kişinin]

*Moğollar, Selçuklu Sultanlarını, istedikleri zaman tahttan indirdiler ve istedikleri kim-
seleri tahta bindirirlerdi. (VII, 158) [tahta çıkarırlardı]*

*Kara kalem, boyalı kalem ve yağlı boya ile türlü resimler yapmaya başlamıştı. (VI, 148)
[boya kalemi]*

Gürültü büyüdü. (II, 16) [arttı]

*Yok, eğer sözü doğru ise, cezalamaktan vazgeçersiniz, demiş. (VI, 194) [cezalandır-
maktan]*

İlkbahar günleri tabiatta ne değişmeler denediniz? (II, 69) [tecrübe ettiniz]

Dişleri niçin yıkamak gerekir. (II, 11) [dişleri niçin fırçalamak]

Komşu çocuklarla dostlaştım. (II, 86) [arkadaş oldum]

Yıkandıktan sonra ayı yavruları kendilerini nasıl duydular? (II, 85) [hissettiler]

İşçilerin elleri makine ve âletlere sahip. (II, 17) [ellerinde makine ve aletler var]

Baba, en yakın köye kaç saat sonra erebilirim? (II, 27) [ulaşabilirim]

Buna karşı ipek kurdu, (II, 76) [ipek böceği]

En sonunda kapanışı yazılır ve imza konur. (IV, 62) [sonuç bölümü]

Kardan topa. (II, 34) [Kartopu]

*Evluya Çelebi kendi hayatından seçtiği hatıraları canlandırma yoluyla meydana getiri-
yor. (VIII, 19) [ifade ediyor]*

...onu dış etkilerden saklamak mümkün değildir. (VII, 10) [korumak]

*Uslu durmazsan, başımıza neler getiriyorsun, gördün mü? diye suratlandı. (VII, 142)
[suratını astı]*

...daha başka şehirde davet edilerek, oralarda dersler verdi ve konferanslar tuttu. (VII, 148) [konferans vermek]

Dede, bize bir masal anlatsana, diye yalvardık. (IV, 88) [rica ettik]

Yolcu kuşlar, bu yerlerden giderken, sürü halinde uçarlar. (III, 14) [Göçmen kuşlar]"

8- Atasözleri ile ilgili hatalar

Atasözleri kalıplaşmış ifadelerdir. Sözcüklerin sırası değiştirilemeyeceği gibi, sözcüklerin yerine eşanlamlıları da kullanılamaz. Bu kategorideki hataların da özellikle çeviri metinlerde hedef dilin normlarına uyulmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

"Yolcu yoluna yakışır. (II, 27) [Yolcu yoluna gerek.]

Sonraki pişmanlık para etmez. (III, 10) [Son pişmanlık fayda vermez.]

Can boğazdan girer. (IV, 76) [Can boğazdan gelir.]

Bugün yapabilecek işini yarına bırakma. (IV, 98) [Bugünün işini yarına bırakma.]

Keskin sirkenin zararı küpünerdir. (V, 30) [Keskin sirke küpüne zarar.]

Demir kızgın iken dövülür. (V, 31) [Demir tavında dövülür.]

Araba kırılınca yol gösteren çok olur. (VI, 46) [Araba devrilince yol gösteren çok olur.]

9- Türkiye Türkçesinde kullanılmayan kelimeler ile ilgili hatalar

Bu kategorideki hatalı kullanımlar Rumencenin etkisiyle kullanılan yöresel kelimeler olup Türkiye Türkçesinde kullanılmayan kelimelerdir. Bu kategoride 29 hata tespit edilmiştir. Tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

"Romen ordusundan bir batalyon asker, Çekoslovakya topraklarında, küçük bir kasaba kenarında bulunan bir şimendüfer istasyonunu, iki gün savaştan sonra, zaptetmişlerdi. (VII, 170) [tabur]

Ancak bir iki dakika sonra brandlarla askerimizin üzerine ateş açabildiler. (IV, 94) [havan topu ile]

Görüyordum ki, eskadronlar ve plutonlar ilerlemek için son derece gayret ediyorlar. (IV, 94) [süvariler / müfrezeler]

Adeta teessüfle kabanaya doğru yola çıktık. (VII, 98) [pansiyon]

Gelen yolculara bilgi veren sabırlı, genç bir kabanyer bize mutlaka "Franz Josef Kaya-sı"-nı ziyaret etmemizi tavsiye etti. (VII, 98) [pansiyoncu]

İşte, dev gibi iri kombaynlar buğday tarlalarında geniş yol açarak, ağır ağır ilerliyorlar. (II, 77) [biçerdöver]

...bir de doktor mantilini giymekte olan genç adama bakıyordu. (III, 36) [pardösü]

Makineci ve montör; (III, 41) [montajcı]

Yuttuğu motorina. (III, 68) [motorin / mazot]

...birkaç defa dolaştıktan sonra 10-12 prajına kadar olan yeşil, fırça gibi sık kenevirliği çiğneyip yere sermiştik. (IV, 112) [sırık]

Yazar, bildiğimiz edebî proselerinden hangisini kullanıyor? (VIII, 60) [anlatım türü]

Yanımdaki general, onun, aslında Türk olan, cesur sublokotenant Mefa Rukneddin olduğunu söyledi. (IV, 94) [asteğmen]

Tansıtlı (miraculos) Mucizeli Harikalı Mucize niteliği kullanan olay (VIII, 6) [olağanüstü]

Tam umudunun uzutup de emeğinin eline verileceği sırada, bir kaya dibinde yuvarlak toparlar bir adam görür. (V, 138) [umudu gerçekleşip]

Üzinler, binalar veya tarlalar, (III, 15) [atölye/fabrika]"

10- Öge dizilişinden kaynaklanan hatalar

Bilindiği üzere Türkçe Ural-Altay dil ailesi grubunda yer almaktadır. Rumence ise Hint-Avrupa dil ailesi içinde yer alır. Bu açıdan iki dilin söz dizimi birbirinden farklıdır. Çeviri metinlerin Türkçeye aktarılmasında bu husus göz önünde bulundurulmalıdır, aksi halde ifadelerde açıklık bakımından anlatım bozukluğu oluşabilmektedir. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki bu kategoride tespit edilen 27 hatalı kullanımlardan bazıları şunlardır:

"Doğan bir gün düşündü. (II, 6) [Bir gün Doğan düşündü.]

Şhrin her tarafından akın akın işçiler fabrikaya geliyorlar. (II, 17) [... işçiler akın akın fabrikaya...]

Kurşun gibi gelip, doğru fındıklara yanaştı. (III, 32) [...fındıklara doğru...]

Sonra, unutmaya ki, kömürden kimyagerler birçok yeni ve faydalı maddeler çıkarırlar. (IV, 29) [...kimyagerler kömürden...]

Hoca, hayretler içinde, fazla soğuğa dayanamıyarak, yorgansız eve gider. (IV, 42) [...eve yorgansız gider.]

Masalın sonunda şair çocuklara ne öğütler veriyor? (IV, 93) [Şair masalın sonunda çocuklara...]

Nasreddin Hoca'nın çok canı sıkılmış. (V, 40) [...canı çok...]

...bizim sevinmemize, çırpınmamıza pek canı istemiyor", diyorlardı. (V, 155) [...canı pek...]

Pavel çoban, kulağını çevirerek dikkatle dinledi ve: (VI, 164) [Çoban Pavel...]

Uyandıği zaman, çok karnı acıkmış. (VII, 23) [...karnı çok acıkmış.]

Bu şekil, ikinci şahıs tekildir. (VII, 149) [...tekil ikinci şahıstır.]”

11- Özne-yüklem uyumu ile ilgili hatalar

İncelenen ders kitaplarında özne-yüklem uyumu kurallarına aykırı 300 hatalı kullanım tespit edilmiştir. Türkçede öznesi insan olan cümlelerin dışındaki cümlelerde özne III. çoğul kişi ise yüklem III. tekil kişi olur. Avrupa dillerinde olduğu gibi Rumencede de özne III. çoğul kişi olduğunda öznenin insan olup olmadığına bakılmaksızın yüklem III. çoğul kişi olur. Bu kategoride tespit edilen hataların bazıları şunlardır:

“Hindiler de glu! glu! der onu severler. (I, 64) [sever]

Karıncalar öteye beriye dağılmışlardı. (II, 24) [dağılmıştı]

Onun için, güz geldi mi, yazı buralarda geçiren bazı kuşlar, sıcak memleketlere gitmek üzere hazırlanmağa başlarlar. (III, 13) [başlar]

Sokağın bir tarafından karşıya geçerken, bütün otomobiller durdular. (IV, 21) [durdu]

Gece, gökte yıldızlar kaybolmuşlardı. (VI, 19) [kaybolmuştu]

Zamanla, sözlü edebiyat eserleri de yazıya geçirilerek, unutulmaktan kurtulurlar. (VII, 13) [kurtulur]

Türkçede sayı sıfatı almış öznelerin yüklemeleri genellikle tekil olur. Ders kitaplarında bu kurala uyulmayan cümlelerden birkaçı şu şekildedir:

“Üç kardeşi bir gün önce uçmaya başlamışlardı. (IV, 24) [başlamıştı]

Bir-iki dost toplanmışlar, beni bekliyorlardı. (V, 119) [toplanmış/bekliyordu]

Hazırlık yaptıktan sonra, üç arkadaş, hep beraber yola çıkmışlar. (VI, 37) [yola çıkmış]

Bir de baktım, köşe başında, iki kişi kavga ediyorlar. (VII, 72) [ediyor]

Türkçede özneleri belgisiz sıfat almış ve çoğul halde bulunan cümlelerin yüklemeleri tekil olur. Romanya'da okutulan Türkçe ders kitaplarındaki bu kurala uyulmayan bazı cümleler de şunlardır:

“Ancak, bazı fiiller, sadece işi ve oluşu bildirip, zaman ve şahısları bildirmezler. (V, 86) [bildirmez]

Birkaç gece kelebeği, hiç güürültü etmeden, sessizce, elmaya doğru uçuyorlardı. (V, 88) [uçuyordu]

Öğle vakti, birkaç çocuk, buğday biçen babalarına yemek getirdikleri zaman, kuş yavrularının seslerini işittiler. (V, 156) [işitti]

Bu sırada, bir kaç atla bir kaç tay çeşmenin başında su içiyorlardı. (VI, 71) [içiyordu]

Bütün kent halkı bu hale şaşıtlar. (VIII, 19) [şaştı]"

Türkçede belgisiz zamirler özne olursa yüklem tekil olur. Romanya'da okutulan Türkçe ders kitaplarındaki bu kurala uyulmayan örnek cümlelerden bazıları şunlardır:

"Bu günde herkes annelere karşı büyük saygı ve sevgilerini, türlü şekilde gösterirler. (III, 91) [gösterir]

İnsanların çoğu, böyle bir güce sahip olabilmek için, belki de bütün servetlerini ortaya koyarlar. (IV, 126) [koyar]

Birçokları perinin üzerine eğilirler ve kuş gibi hafif uyuyan periyi uyandırırılar. (V, 117) [eğilir / uyandırır]

Olup bitenleri işitince, hepsi bana acıdılar. (V, 121) [acıdı]

Bunu görenlerden bazıları, dedikoduya başladılar. (VI, 114) [başladı]

Bazıları ise, onların çeşitli özelliklerini ifade ederler. (VII, 33) [eder]"

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda Romanya'da okutulan Türkçe ders kitaplarındaki Rumence'nin etkisiyle yapıldığı düşünülen hataların 11 başlık altında toplandığı görülmüştür:

- ı > i değişimleri ilgili hatalar
- ğ > g / k değişimleri ilgili hatalar
- Durum ekleri ile hatalar
- Çokluk eki ile ilgili hatalar
- Sayı sıfatları ile ilgili hatalar
- Belgisiz sıfatlar ile ilgili hatalar
- Çeviri metinlerde yapılan çeviri hataları
- Atasözleri ile ilgili hatalar
- Türkiye Türkçesinde kullanılmayan kelimeler ile ilgili hatalar
- Öge dizilişinden kaynaklanan hatalar
- Özne-yüklem uyumu ile ilgili hatalar

Eğitimin en önemli araçlarından biri olan ders kitaplarının hatalardan arındırılmış olması onların fonksiyonlarını yerine getirmelerinde çok önemlidir. Ana dili eğitiminde kullanılacak öğretim materyalinin hazırlanmasında ayrı bir özen gösterilmesi gerekmektedir. Araştırmamızda Romanya'da okutulan Türkçe Ders kitaplarındaki

Rumence'nin etkisiyle yapıldığı düşünülen hataların çok olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmaya konu olan ders kitaplarının Türkçe öğretimi için kullanılmasının uygun olmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle şu öneriler getirilmiştir:

- Hazırlanacak Türkçe ders kitaplarının çok uzun süre kullanıldığı dikkate alındığında kitapların mümkün olduğunca hatalardan arındırılmış olması önem kazanmaktadır. Bu amaçla yapılacak çalışmalarda Türkiye'den uzman desteği alınması daha doğru olabilir.
- Eski kitapların yeniden düzenlenerek kullanılması düşünüldüğünde de hataların en aza indirilmesi için kitapların bir uzman ekip tarafından gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.
- Bu türden araştırmalar, özellikle Türk soyluların yaşadığı ve ana dilinde eğitim alabilen Batı Trakya Türkleri gibi topluluklarla ilgili de yapılabilir.

Kaynakça

- ALTINTAŞ, G., Demiryürek Ş., Altıntaş S. U., Kahraman E. (2013). 7. sınıf fen bilgisi dersinde güneş sistemi ve ötesi ünitesinde kullanılan kavramların metinlerde kullanılma sıklıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 316-324.
- ARKEŞ, K. E. (2005). 1990 sonrası Türkiye Romanya ilişkileri (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- AVCI, S. (2008). Romanya. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (c. 35, 167-168). İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- BÖLÜKBAŞ, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 6 (3),1357-1367.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAFER ALI, A. N. (2009). Romanya'da Türk Dilinde Eğitimin Tarihçesi ve Teklifler (S. O. Karahan Çev.). *Emel Dergisi*, (229). Erişim Adresi: <http://emelvakfi.org/emeldergisi/romanyada-turk-dilinde-egitimin-tarihcesi-ve-teklifler/>
- ÇELİK, E. (2014). *Romanya'da okutulan ve Rumen Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından incelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- GÖÇER, A. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki kullanılan Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının işlevselliğinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1116-1134.

- İSMAYILOVA, J. (2010). Romanya'da Türk halkları edebiyatı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5).
- İŞLER, E. (2002) Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Nüsha*, 2 (6), 123-134.
- JAMES, C. (1980). *Contrastive Analysis*, Longman, Essex
- KARAHAN, S. O. (2009) Dobruca'da Bir Halk Hadimi : Ahmet-Naci Cafer Ali. *Emel Dergisi*, (229). Erişim adresi: <http://emelvakfi.org/emeldergisi/dobrucada-bir-halk-hadimi-ahmet-naci-cafer-ali/>
- KARATAY, S.S. Ve Güleç, İ. (2014). Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış "Türkçe Hazırlık 1" ders kitabının içerik açısından incelemesi, III. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (176- 188). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARPAT, K. H. (1994). Dobruca. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c. 9, 482-486). İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- MAXİM, M. (2008). Romanya tarihi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c. 35, 168-172). İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- NICKEL, G., & Wagner, K. H. (1968). Contrastive linguistics and language teaching. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 6(1-4), 233-256.
- ÖNAL, M. N. (1997). Romanya Türklerinin günümüz edebiyatı. *Türk Dünyası Dil Edebiyat Dergisi*, (4), 15-39.
- ÖZKAN, İ., (2009). Emekli Öğretim Üyesi Mustafa Ali Mehmet. *Avrupa Diyanet Aylık Dergi*. (126), 17-21.
- TÜRBEDAR, E. (2012). Romanya Türkleri, *Türkmeneli İşbirliği ve Kültür Vakfı Avrasya İncelemeleri Merkezi*, Erişim adresi: <http://www.avim.org.tr/degerlendirmetekli.php?makale-id=5673>
- USTABULUT, M., Kara, K. (2016). Romanya'da Türk Dili Tarihi ve Dobruca'daki (Köstence) Türkoloji Eğitimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*. 1(2). 1-16.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayınevi.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROFESYONEL PSİKOLOJİK YARDIM ALMA DAVRANIŞININ BİREYSEL VE ÇEVRESEL DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine ÜLKEN¹, Hatice ODACI²

* Bu çalışma, Emine ÜLKEN'in Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Hatice ODACI danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Psikolojik Danışman, Beşikdüzü Merkez Ortaokulu, efnam_beren@hotmail.com, ORCID: 0000 0003 4763 9939.

2 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, hatodaci@hotmail.com, ORCID: 0000 0002 2080 6269.

Geliş Tarihi: 27.05.2019 Kabul Tarihi: 19.01.2021

Öz: Üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma davranışlarını etkileyen pek çok bireysel ve çevresel değişken bulunmaktadır. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım arama davranışlarının cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, kalınan yer ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 441'i kadın, 320'si erkek ve 25'i cinsiyete dayalı bir bildirimde bulunmayan toplam gönüllü 786 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaşları 17 ile 42 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 20.55'tir (Ss: 2.01). Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-K ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma davranışlarının cinsiyet, fakülte ve kalınan yer değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak algılanan gelir düzeyine dayalı olarak anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, alanyazın bilgileri ışığında tartışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma davranışlarını etkileyen bazı bireysel ve çevresel değişkenleri belirlenmesi açısından önemli olduğu ve bu kapsamda özellikle üniversitelerdeki psikolojik danışma merkezlerine yapacakları çalışmalar için yol gösterici bazı bilgiler sunduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel psikolojik yardım alma davranışı, üniversite öğrencileri, bireysel ve çevresel değişkenler.

COMPARISON OF UNIVERSITY STUDENTS' BEHAVIORS OF GETTING PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL HELP IN TERMS OF INDIVIDUAL AND ENVIRONMENTAL VARIABLES

Abstract:

Many individual and environmental variables have an effect on university students' behaviors of getting professional psychological help. The purpose of the present study was to evaluate the professional psychological help seeking behaviors of university students based on their gender, faculty, classroom level, accommodation and perceived level of income. The study group consisted of 786 university students who participated in the study voluntarily, and 441 of whom were female, 320 of whom were male and 25 of whom did not state their gender. Their ages ranged from 17 to 42, with a mean of 20.55 (sd: 2.01). The data were collected with Demographic Information Form developed by the researchers and Attitudes Toward Seeking Psychological Professional Help Scale-Short Form. The results demonstrated that university students' behaviors of getting professional psychological help were significantly different in terms of gender, faculty and accommodation variables; however, significant differences were not found based on the perceived level of income. Those results were discussed regarding the related literature. It is thought that the results of the study are significant in determining some individual and environmental variables that affect university students' behaviors of getting professional psychological help, and suggest some guiding information to particularly psychological counseling centers for their further studies and practices.

Keywords: Behaviors of getting professional psychological help, university students, personal and environmental factors.

Giriş

Psikolojik yardım arama davranışı, bireyin varlığına karşı tehdit oluşturan herhangi bir durum veya sorunla karşı karşıya kaldığında, söz konusu durum veya sorun ile baş edebilmek için içsel kaynaklarının yetersiz olduğunu düşünmesi ve dışsal kaynaklara yönelmesi olarak tanımlanabilir (Fischer ve Turner, 1970). Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi (2005)'e göre yardım alma süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; problemin fark edilmesi, problemin çözümü için desteğe ihtiyacının olduğunu ifade etme, ulaşılabilir yardım kaynaklarının olması ve yardım almaya gönüllü olma. Psikolojik bir sıkıntı hissedilmesi anında yardım almak için bir profesyonelin

seçilmesi, büyük ölçüde yardım gereksinimi duyan kişinin böylesi bir yardım almaya ilişkin görüşlerine bağlıdır (Türküm, 2001). Bireyin bu görüşleriyle bağlantılı psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu, Fisher ve Turner (1970)'a göre, psikolojik yardım almanın değeri hakkında bireyin olumlu ve ya olumsuz görüşlerini yansıtmaktadır. Yani, eğer bir birey olumlu psikolojik yardım alma tutumuna sahip ise yardım alma davranışında bulunabilirken, tutumun olumsuz olması bireyin yardım almasına engel olmaktadır. Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları olumlu olan bireylerin, psikolojik yardım alma niyetlerinin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Topkaya, 2014a; Topkaya ve Büyükgöze Kavas, 2015; Vogel ve Wei, 2005). Bu bağlamda, söz konusu gençlerin ihtiyaç hissettiklerinde psikolojik yardım alma davranışında bulunmaları için, yardım alma tutumlarını etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin belirlenmesi önemlidir.

Üniversite yılları birçok genç yetişkin için bir taraftan gelişimsel olarak kimlik ve bağımsızlık kazanma çabalarına devam edilen; diğer yandan üniversite yaşamıyla birlikte oluşan sorularla başa çıkılmaya çalışılan kritik bir dönem olarak değerlendirilebilir (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrocci, 2005). Bu kritik dönemde gençlerin yaşadığı sorunları belirlemeye yönelik olarak yapılan bir çalışmada psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin şikayetleri arasında; çabuk sıkılma, daralma, karamsarlık yaşama, hiçbir şey yapmak istememe, hiçbir şeyden zevk almama, sıkıntı, mutsuzluk, isteksizlik gibi problemlerin yer aldığı (Yeşilyaprak, 1986) gözlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise, gençlerin ekonomik sınırlılıklar, aile özlemi, gelecek kaygısı, ders çalışmama, yanlış yeme alışkanlıkları gibi güçlükler yaşadıkları bulunmuştur (Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2004).

Önceki çalışmalarda üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları ilk üç alan olarak; duygusal, akademik ve ekonomik problemler bildirilirken; en az problem yaşadıkları alanların ise; kişilik problemleri, sigara/madde kullanma ve cinsel problemler olduğu (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Topkaya ve Meydan, 2013) vurgulanmıştır. Psikolojik danışma merkezine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelendiği bir araştırmada ise, obsesyon ve depresyon belirtilerinin en yoğun görülen; fobik ve psikotik belirtilerin ise en az düzeyde görülen belirtiler olduğu bildirilmiştir (Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta, 2004). Yapılan bu açıklamalardan önceki yıllarda farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmaların birbirine yakın sonuçlar göstermesi, aynı gelişimsel süreci yaşayan üniversite öğrencilerinin benzer problemlerle karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazında, üniversite öğrencilerinin psikolojik problemleriyle ilgili farklı yardım kaynaklarına yöneldikleri görülmüştür. Örneğin, yaşadıkları problemlerin çözümü için aile ve arkadaşlarını tercih edenler olduğu gibi, psikolojik yardım uzmanlarından destek alanlar da vardır (Offer ve Schonert-Reichl, 1992; Rickwood, 1995; Yalçın, 2016). Önceki araştırmalar, gençlerin problemlerini kendi başlarına çözemedikleri durumlarda, daha çok, aile ve arkadaş gibi yakın çevrelerindeki kaynaklara

yöneldiklerini ortaya koymuştur (Boldero ve Fallon, 1995; Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrocci, 2005; Sheffield, Fiorenza ve Sofronoff, 2004; Topkaya ve Meydan, 2013; Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2004). Benzer sonuçlarla birlikte, öğrencilerin aileleri ve arkadaşları dışında bir uzmandan yardıma orta derecede gönüllü oldukları; özellikle, sigara/madde kullanımıyla, kişilik problemleriyle ve duygusal problemlere ilişkin sorunlar yaşadıklarında bir uzmandan yardıma daha çok gönüllü oldukları görülmüştür (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012). Dolayısıyla, gençlerin psikolojik anlamda destek almak için genellikle ailelerini ve arkadaşlarını tercih ettikleri, yaşadıkları problemin türüne ve ciddiyetine göre psikoloji alanındaki uzmanlardan yardım almaya gönüllü oldukları söylenebilir.

Bu konuyu ele alan bazı çalışmalarda, profesyonel yardım alma davranışının birçok değişken ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu değişkenler; daha önce psikolojik yardım almış olma (Cheng, Wang, McDermott, Kridel ve Rislin, 2018; Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya ve Terzi, 2012; Kim, Saw ve Zane, 2015; Yee, Ceballos ve Diaz, 2020; Türküm, 2005), cinsiyet (Soorkia, Snelgar ve Swami, 2011; Şahin ve Yüksel Uyar, 2011), psikolojik yardım almış aile üyesine sahip olma ve eğitim düzeyi (Found, 2016; Hammer, Vogel ve Hermerdinger-Edwards, 2013; Rougier, 2011), cinsiyet rolleri (Kalkan ve Odacı, 2005; Özbay, Terzi, Erkan ve Cihangir Çankaya, 2011; Türküm, 2005), yardım arama niyeti (Roldan-Bau, 2013), dışadönüklük, uyumluluk ve yaşantılara açık olma (Atik ve Yalçın, 2011), kişilik özellikleri ve kültürel kimlik (Yelpaze ve Ceyhan, 2020), benlik kurguları ve sosyal destek (Koydemir Özden, 2010), öz-denetim ve benlik saygısı (Odacı ve Kınık, 2018), kendini saklama (Özbay vd., 2011), özel bir kişiden alınan sosyal destek, aile ile yaşanan sorunlar, cinsel ve akademik sorunlar (Erkan vd., 2012), bağlanma stilleri ve ruminasyon (Turan ve Erdur Baker, 2014) ve kendini damgalama (Chang, 2014) şeklinde sıralanmaktadır.

Yukarıda verilen bilgilerden bireylerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarını pek çok değişkenin etkilendiği söylenebilir. Yapılan açıklamalar ve çalışmalar her üniversite öğrencisinin profesyonel yardıma ihtiyacı olduğunda hemen psikolojik yardım alma davranışı sergileyip bir uzmana gitmediğini göstermektedir. Bunun nedenlerinin anlaşılmasına ve üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) merkezleri tarafından gerekli çalışmaların başlatılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım alma tutumlarının; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, kalınan yer ve algılanan ekonomik düzey gibi bazı temel demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüş ve özellikle üniversitelerde psikolojik danışma hizmeti sunan profesyoneller ve birimler için yol gösterici bazı bulgulara ulaşılmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu çalışma planlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sayesinde, hem profesyonel yardım alma tutumunun bireysel ve çevresel bazı değişkenlere göre nasıl farklılaştığı ile ilgili bulgular yorumlacak hem de özellikle risk grubunda olan öğrenciler belirlenerek buna göre üniversitelerdeki PDR merkezlerinin yapacakları çalışmaları için yol gösterici bazı veriler paylaşılmış olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmayla üniversitede öğrenim gören öğrencilerin psikolojik yardım alma davranışları ile cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, kalınan yer ve algılanan ekonomik düzey değişkenleri arasındaki ilişkiler belirlenmek istendiğinden, çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin farklı fakültelelerinde öğrenim görmekte olan 441'i kadın (% 56.1) ve 320'si erkek (% 40.7) toplam 786 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 25 öğrenci ise (% 3.2) cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcıların yaşları 17 ile 42 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 20.55'tir (Ss: 2.01). Veriler, Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğünden alınan izinle, ilgili fakültelelerde araştırmacılar tarafından öğrencilere kendi sınıf ortamlarında araştırmanın amacı açıklanarak gönüllülük esasına uygun bir şekilde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, öğrencinin cinsiyetini, öğrenim gördüğü fakülteyi, sınıf düzeyini, kaldığı yeri ve algıladığı ekonomik düzeyi belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Profesyonel Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-K (PYTÖ-K). Ölçek Türküm (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin profesyonel yardıma ilişkin tutumlarının ölçüldüğü bu ölçek, 5'li likert tipinde 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları 18 maddenin iki faktörde toplandığını göstermiştir. Psikolojik yardıma ilişkin olumlu görüşleri birinci faktörün iç tutarlık katsayısı .92'dir. Psikolojik yardıma ilişkin olumsuz görüşleri içeren ikinci faktörün ise iç tutarlık katsayısı .77'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .90'dır. Ölçeğin ayırt edici geçerliğini incelemek amacıyla psikolojik yardım almış olan ve psikolojik yardım almamış olan bireylerin ölçekten aldıkları puanlar arasında, yardım alma deneyimi olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile elde edilen kararlılık katsayısı ise .77'dir. PYTÖ-K 18 maddeden oluşmakta, maddeler 1 ile 5 arasında işaretlenmekte ve ölçekten 18-90 arasında bir puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, psikolojik yardıma ilişkin olumlu tutumun yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin araştırma örneğinde toplam puan için iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

İstatistiksel Yaklaşım

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden önce üniversite öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının cinsiyet, fakülte, sınıf dü-

zeyi, kalınan yer ve algılanan ekonomik düzeye dayalı normallik varsayımları test edilmiştir (Tablo 1). Gruplarda yer alan katılımcıların 50'den az olduğu durumlarda verilerin dağılımını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi sonuçları değerlendirilmektedir (Shapiro ve Wilk, 1965). Gruplardaki katılımcı sayısının 50'den fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov Smirnov Testinden yararlanılmıştır. Yapılan normallik varsayımı analizi sonucunda psikolojik yardım alma puan ortalamalarının kalınan yere ve sosyo-ekonomik düzeye dayalı olarak normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyinde ise verilerin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle kalınan yer ve sosyo-ekonomik düzey incelenirken parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine dayalı farklılıklar incelenirken ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki istatistiksel çözümler SPSS 22.0 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Sosyodemografik Değişkenlere Yönelik Sınıflandırma ve Normallik Varsayımı

| Değişken | | Faktör | N | Normallik Varsayımı | | |
|----------|-------|------------------|-----|---------------------|------|-----|
| PYTÖ | | Cinsiyet | 786 | K-S | S-W | |
| X | SS | | | D | D | Sd |
| 67.89 | 10.29 | Kadın | 441 | .06 | | 441 |
| 63.90 | 11.10 | Erkek | 320 | .06 | | 320 |
| 60.76 | 12.61 | Belirtilmemiş | 25 | | .94* | 25 |
| PYTÖ | | Fakülte | 786 | K-S | S-W | |
| X | SS | | | D | D | Sd |
| 64.10 | 11.52 | Diş Hekimliği | 59 | .11* | | 59 |
| 63.48 | 8.08 | Eczacılık | 65 | .14 | | 65 |
| 67.46 | 10.62 | Eğitim | 89 | .06* | | 89 |
| 64.58 | 11.32 | Fen | 94 | .10 | | 94 |
| 67.01 | 11.68 | Hukuk | 72 | .07* | | 72 |
| 69.39 | 11.41 | İletişim | 87 | .10 | | 87 |
| 65.07 | 10.76 | Mimarlık | 86 | .05* | | 86 |
| 64.45 | 11.31 | Mühendislik | 95 | .06* | | 95 |
| 68.40 | 10.54 | Tıp | 70 | .09* | | 70 |
| 65.90 | 9.88 | Sağlık Bilimleri | 69 | .07* | | 69 |
| PYTÖ | | Sınıf Düzeyi | 786 | K-S | S-W | |
| X | SS | | | D | D | Sd |
| 65.94 | 9.55 | 1. Sınıf | 155 | .08 | | 155 |
| 64.53 | 11.12 | 2. Sınıf | 268 | .04* | | 268 |

| 67.84 | 11.28 | 3. Sınıf | 179 | .07* | 179 |
|-------|-------|--------------------------|-----|------|------|
| 66.45 | 10.98 | 4. Sınıf + | 167 | .05* | 167 |
| PYTÖ | | Kalınan Yer | 786 | K-S | S-W |
| X | SS | | | D | D |
| 66.36 | 10.50 | Devlet Yurdu | 185 | .04* | 185 |
| 66.85 | 10.80 | Özel Yurt | 211 | .06* | 211 |
| 67.05 | 9.86 | Aile İle Birlikte | 155 | .06* | 155 |
| 65.06 | 12.19 | Arkadaşlarla Evde | 174 | .05* | 174 |
| 59.35 | 9.61 | Akrabalarla Evde | 26 | | .97* |
| 63.60 | 11.56 | Diğer | 25 | | .99* |
| PYTÖ | | Algılanan Ekonomik Düzey | 786 | K-S | S-W |
| X | SS | | | D | D |
| 62.73 | 15.06 | Çok Düşük | 15 | | .97* |
| 64.91 | 10.41 | Düşük | 55 | .09* | 55 |
| 66.10 | 10.81 | Orta | 625 | .04* | 625 |
| 67.82 | 11.43 | Yüksek | 66 | .06* | 66 |
| 65.40 | 15.87 | Çok Yüksek | 5 | | .97* |

* p<.07, K-S = Kolmogorov-Smirnov, S-W = Shapiro Wilk

Not: N < 50 olan durumlarda Shapiro-Wilk sonuçları tercih edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarında cinsiyete dayalı farklılıkları Mann Whitney U Testi kullanılarak incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya Yönelik Tutumda Cinsiyete Dayalı Farklılıklar, Mann Whitney U Testi Sonuçları

| PYTÖ | | N | Ort. | Ss | Sıra Ort. | U | Z |
|----------|-------|-----|-------|-------|-----------|----------|---------|
| Cinsiyet | Kadın | 441 | 67.89 | 10.29 | 417.16 | 54614.00 | -5.329* |
| | Erkek | 320 | 63.90 | 11.10 | 331.17 | | |

* p<.01

Yapılan analiz sonucunda kadın öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma puan ortalamaları (X=67.89, Ss=10.29), erkek öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma puan ortalamalarına (X=63.90, Ss=11.10) göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (U=54614.00, p<.01). Bu sonuç kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde psikolojik yardım arama tutumuna sahip olduklarını göstermektedir.

Profesyonel psikolojik yardım alma tutumunun fakülte türüne ve sınıf düzeyine dayalı farklılaşma durumu ise Kruskal-Wallis testi kullanılarak değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Yardım Arama Tutumunda Fakülte ve Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklar, Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

| PYTÖ | N | Ort. | Ss | Sıra Ort. | Sd | χ^2 | |
|------------------|---------------|-------|-------|-----------|--------|----------|--------|
| Fakülte | Diş Hekimliği | 59 | 64.10 | 11.52 | 342.57 | 9 | 23.00* |
| | Eczacılık | 65 | 63.48 | 8.08 | 337.76 | | |
| | Eğitim | 89 | 67.46 | 10.62 | 423.03 | | |
| | Fen | 94 | 64.58 | 11.32 | 370.00 | | |
| | Hukuk | 72 | 67.01 | 11.68 | 411.25 | | |
| | İletişim | 87 | 69.39 | 11.41 | 459.59 | | |
| | Mimarlık | 86 | 65.07 | 10.76 | 373.55 | | |
| | Mühendislik | 95 | 64.45 | 11.31 | 364.63 | | |
| | Tıp | 70 | 68.40 | 10.54 | 444.80 | | |
| Sağlık Bilimleri | 69 | 65.90 | 9.88 | 394.20 | | | |
| Sınıf Düzeyi | 1. Sınıf | 155 | 65.94 | 9.55 | 384.90 | 3 | 9.49** |
| | 2. Sınıf | 268 | 64.53 | 11.12 | 357.01 | | |
| | 3. Sınıf | 179 | 67.84 | 11.28 | 422.69 | | |
| | 4. Sınıf | 167 | 66.45 | 10.98 | 389.62 | | |

* p<.01, p<.05

Profesyonel yardım alma davranışının fakülte türüne dayalı farklılıklarının test edildiği Kruskal Wallis Testinin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=23.00$, p<.01). Farkın kaynağını araştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin Diş Hekimliği Fakültesi (U=2110.50, p<.05) ve Eczacılık Fakültesi (U=2213.50, p<.05) öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek profesyonel psikolojik yardım arama davranışına sahip oldukları bulgulanmıştır. İletişim fakültesi öğrencilerinin Eczacılık Fakültesi (U=1955.00, p<.01), Diş hekimliği Fakültesi (U=1825.00, p<.01), Fen Fakültesi (U=3185.00, p<.01), Mimarlık Fakültesi (U=2923.50, p<.05) ve Mühendislik Fakültesi (U=3155.50, p<.01) öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek profesyonel psikolojik yardım arama davranışı gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir. Tıp fakültesi öğrencilerinin Eczacılık Fakültesi (U=1587.00, p<.01), Mühendislik Fakültesi (U=2671.00, p<.05) ve Diş Hekimliği Fakültesi (U=1534.50, p<.05) öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde profesyonel psikolojik yardım arama davranışına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin profesyonel yardım alma davranışlarının sınıf düzeyine dayalı farklılıklarının test edildiği Kruskal Wallis Testinin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı

olduğu gözlenmiştir ($\chi^2=9.49$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda üniversite üçüncü sınıf öğrencileri ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek profesyonel psikolojik yardım arama tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır ($U=20000.50$, $p < .01$).

Profesyonel psikolojik yardım alma davranışının kalınan yer ve algılanan ekonomik düzey açısından farklılaşma durumu verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik analiz yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Psikolojik Yardım Alma Tutumlarında Kalınan Yer ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılıklar, ANOVA Sonuçları

| Değişken | | KT | Sd | KO | F | p |
|--------------------------|--------------|-----------|-----|--------|------|-----|
| Kalınan Yer | Grupiçi | 1794.43 | 5 | 358.88 | | |
| | Gruplararası | 90999.37 | 770 | 118.18 | 3.03 | .01 |
| | Toplam | 92793.81 | 775 | | | |
| Algılanan Ekonomik Düzey | Grupiçi | 362.27 | 2 | 181.13 | | |
| | Gruplararası | 90406.51 | 763 | 118.48 | 1.52 | .08 |
| | Toplam | 90.768.78 | 765 | | | |

Tablo 4 ‘de görüldüğü üzere profesyonel psikolojik yardım alma tutumu kalınan yere dayalı olarak farklılık göstermektedir ($F_{(5, 770)} = 3.03$, $p<.05$). Belirlenen bu farklılığın kaynağını belirlemek için post hoc tekniğinin uygulaması yapılmıştır. Post hoc tekniği uygulanmadan önce varyans homojenliği test edilmiş ve gruplar arası varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Bonferroni post hoc tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Yapılan Bonferroni analizi sonucunda, akrabaları ile aynı evde kalan üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutum puan ortalamalarının ($X=59.34$, $Ss=9.60$), devlet yurdunda kalan ($X=66.35$, $Ss= 10.49$), özel yurttan kalan ($X=66.84$, $Ss= 10.80$) ve ailesi ile birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma puan ortalamalarından ($X=67.05$, $Ss= 9.86$) daha düşük olması belirlenen bu farklılığın kaynağı olarak ifade edilebilir.

Son olarak da yine yapılan varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının algılanan sosyo-ekonomik düzeye dayalı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2, 763)} = 1.52$, $p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amaçları doğrultusunda üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım arama davranışlarının cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, kalınan yer ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği çeşitli ista-

tistiksel analizlerle belirlenmiştir. Elde edilen bulgular profesyonel psikolojik yardım arama davranışının bu değişkenlerden cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi ve kalınan yere göre farklılaştığı ancak algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği şeklindedir.

Çalışmadan elde edilen ilk bulgu üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını kadın öğrencilerin yardım alma tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Literatürde kadınların psikolojik yardım alma tutumlarının erkeklerle göre daha olumlu olduğunu bulgulararak, bu araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Örn., Kakhnovets, 2011; Mackenzie, Gekoski ve Knox, 2006; Pederson ve Vogel, 2007; Serim ve Cihangir-Çankaya, 2015; Shea ve Yeh, 2008; Topkaya, 2014; Yelpeze ve Ceyhan, 2020; Yıldırım, Atlı ve Çitil, 2014). Mackenzie, Gekoski ve Knox (2006)'a göre, kadınların yardım almaya ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olmaları, psikolojik olarak kendini ifade edebilmelerinin bir getirisidir. Erkeklerin, cinsiyet rollerinden dolayı, bir problem yaşamaları ya da problemlerinden dolayı psikolojik yardım almaları kendilerini damgalamalarına neden olmaktadır. Toplumsal olarak damgalanma algısının getirisi olan kendini damgalama erkeklerin, kendilerini daha az açmalarına ve yardım almaya ilişkin daha olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Pederson ve Vogel, 2007). Bu durumun Türk toplumunda da benzer şekilde yaşandığı gözlenmektedir. "Erkekler ağlamaz, erkek güçsüz olmaz, erkek derdini içine atar" gibi sözler toplumda erkeklerin daima güçlü olmaları gerektiği, kadınlar gibi dert yaşamaları gerektiği algısını uyandırmaktadır. Türk toplumunda ve kültüründe erkek koruyup kollayan güçlü bir varlıktır. Güçlü bir varlığın yardıma ihtiyaç duyup bunu araması Türk kültüründe de pek hoş karşılanmayacak bir durumdur. Bu algı, erkeklerin öncelikle bir problemleri olduğunu kabul etmeleri sürecini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, problemin çözümü için yardım almayı, etiketlenmekten, güçsüz görünmekten kaçındığı için denemek bile istemeyecektir. Yapılan araştırmanın sonuçlarının bu şekilde çıkmasının nedeni Türk toplumunda erkekte beklenenlerle ilişkili olabilir. Toplumumuzda erkeklere az konuşan, güçlü, yardım eden gibi özellikler yakıştırıldığı için bu sonucun elde edilmesi beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Kadınların erkeklere göre psikolojik yardım alma tutumlarının daha olumlu olduğunu kanıtlayan, yani yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren bulgular yoğunlukta olmakla birlikte literatürde bu çalışmadan elde edilen bulgularla zıtlık gösteren sonuçlar da paylaşılmaktadır (Akaydın, 2002; Bahar, 2010). Akaydın (2002) cinsiyete göre psikolojik yardım arama tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını hatta erkeklerin yardım arama tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılık gösterdiği şeklindedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan analiz sonucunda; "İletişim Fakültesinde" öğrenim gören öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım

alma tutumlarının “Eczacılık Fakültesinde” öğrenim gören öğrencilerin psikolojik yardım alma tutumlarından daha yüksek olduğu şeklindedir. Psikolojik yardım alma tutumu ile ilgili literatüre bakıldığında, öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarını fakülte bazında ele alan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Çebi (2009), Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla olumlu yardım alma tutumuna sahip olduklarını, Bahar (2010) ise Mühendislik-Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde yardım alma tutumuna sahip olduklarını bulgulamışlardır. Mevcut çalışmada da, Eğitim fakültesi öğrencileri psikolojik yardım alma tutum puanları yüksek olan fakülteler arasında yer almaktadır. İletişim Fakültesi öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutum puanlarının yüksek olması, psikolojik yardım alma sürecinde duyguların ifadesinin, psikolojik açıklığın, danışanın kendini açabilmesinin ve kişilerarası yeteneklerin rolünü destekler niteliktedir. Öyleki iletişim fakültesi öğrencilerinin duygusal ifade becerilerinin, kendini açma durumlarının ve kişilerarası iletişimsel yeteneklerinin yüksek olması muhtemel bir durumdur. İletişim fakültesinde verilen eğitimin bire bir insanla iletişim üzerine kurulu olması, bu fakülteye devam eden öğrencilerin ders yüklerinin ve yoğunluklarının daha az olması psikolojik yardım alma konusundaki bilinçlilik düzeylerini arttırmış olabilir. Ayrıca, iletişim fakültelerinin müfredatında topluma hizmeti uygulamaları tarzında dersler mevcuttur ve bu konuda öğrencilerin bilgilendirilmiş olabilecekleri düşünülmektedir. İletişim ve eğitim gibi sosyal bilimler alanında eğitim veren fakültelerin yardım alma tutumlarının yüksek olması aldıkları eğitimin içeriğiyle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü ve bu bölümün öğrencilerinin paylaşımları bu sonucun elde edilmesine katkı sağlamış olabilir. Eczacılık fakültesi öğrencilerinin yardım alma tutum puanlarının en düşük düzeyleri göstermesi fakülte öğrencilerinin alan dersleriyle yoğun şekilde ilgilenmesi ve yardım almayla ilgili planlama yapmamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumları buldukları sınıf düzeyine göre de farklılaşmıştır. Sonuçlar, üniversite üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin psikolojik yardım alma tutumlarının üniversite ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin psikolojik yardım alma tutumlarından yüksek olduğunu göstermiştir. Literatür incelendiğinde, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ile sınıf düzeyi arasında tutarlı sonuçlara rastlanmamıştır. Dilek (2010) ve Akaydın (2002), sınıf düzeyinin psikolojik yardım alma tutumu üzerindeki etkisini incelemiş ve sınıf değişkenine göre psikolojik yardım alma tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulgulamamışlardır ancak literatürde birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflar içinde psikolojik yardım almaya ilişkin en olumlu tutumlara sahip olduğunu bulgularan çalışmalar da mevcuttur (Çebi, 2009). Bu bulgular ışığında, araştırmada üniversite üçüncü sınıfa giden öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının en yüksek olması özgün bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu durum, üçüncü sınıfa giden öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir yıl sonra okuldan ayrılacak olmasının, mesleki uygulamala-

rın ve akademik derslerin yoğunlukça artışının getirdiği artan problemlilik düzeyi ile yorumlanabilir. Aynı zamanda sınıf düzeyi ile birlikte artan eğitim düzeyi de psikolojik yardım almayı olumlu etkilemiş olabilir. Ayrıca, yaşın artmasıyla birlikte psikolojik yardım alma tutumlarının da olumlulaştığı bilinmektedir (Ciorrachi ve diğerleri, 2003; Mackenzie, Gekoski ve Knox, 2006; Shea ve Yeh, 2008). Bu bağlamda, bireylerin yaşları arttıkça psikolojik yardım arama tutumlarının daha olumlu olması beklenen bir durum olsa da araştırma bulguları bu sonuca varmak için yetersiz kalmaktadır. Sınıf düzeyi değişkeninin yaş değişkenini yeterince iyi yansıtıyor olması elde edilen bu sonucun nedeni olabilir.

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının kaldıkları yere göre farklılık gösterdiği ve akrabaları ile aynı evde kalan üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının devlet yurdunda kalan, özel yurttaki ve ailesi ile birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailesi ile yaşayan üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının en yüksek puan ortalamasını yansıtması ilgili literatür kapsamında tahmin edilen bir sonuçtur. Üniversite öğrencileri ve ergenler üzerinde gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda gençlerin yaşadıkları herhangi bir problem durumunda öncelikle ailelerinden ve arkadaşlarından yardım aldıkları görülmüştür (Örn., Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrocci, 2005; Topkaya ve Meydan, 2013). Ailesiyle birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin gerektiğinde kendi ailelerinden psikolojik yardım almaları, profesyonel psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının da olumlu olmasına neden olacağını akla getirmektedir. Bir başka açıdan araştırma bulgusunu incelersek, ailesiyle yaşayan üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin yüksek olması tahmin edilen bir durumdur. Algılanan sosyal desteği yüksek olanların ve sıkıntılarını yakınlarıyla paylaşabilenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının olumlu ve sonuç olarak, psikolojik yardım alma niyetlerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Özetle, ailesiyle yaşayan öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının yüksek olmasının, sosyal destek düzeylerinin yüksek olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, akrabalarıyla yaşayan öğrencilerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının en düşük ortalamaları yansıtması sosyal damgalanma korkusu yaşadıklarını akla getirmektedir. İlgili literatürde, sosyal damgalanma korkusu yaşayan bireylerin psikolojik yardım alma tutumlarının olumsuz olduğunu bulgulayan çalışmalar vardır (Örn., Shea ve Yeh, 2008; Vogel, Wade ve Hackler, 2007).

Araştırmadan elde edilen bulguların sonuncusu, üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. Literatürde, profesyonel psikolojik yardım alma tutumunun sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını bulgulayan, bu araştırmanın bulgusunu destekleyen bazı çalışmalar vardır (Akaydın, 2002; Erkan, Cihangir-Çankaya, Özbay ve Terzi, 2012). Bu durumu Erkan, Cihangir-Çankaya, Özbay ve

Terzi (2012) psikolojik rahatsızlıkların “hastalık” olarak algılanmasının her sosyo-ekonomik düzeyde söz konusu olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Bunun yanı sıra yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının da daha yüksek olduğunu belirten *çalışmaların* (Örn., Arslantaş, Dereboy, Aştı ve Pektekin, 2011; Kılınc ve Granello, 2003) yanında; düşük ya da orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin profesyonel psikolojik yardım alma tutumlarının daha olumlu olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Eisenberg, Golberstein ve Gollust, 2007; Erkan, Cihangir-Çankaya, Özbay ve Terzi, 2011). *Özetle, sosyo-ekonomik düzeyin profesyonel psikolojik yardım alma tutumu üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma bulgularında tutarlılık görülmemektedir.* Bu çalışma kapsamında değerlendirilen öğrencilerin büyük çoğunluğu (%79.5) sosyo-ekonomik düzeyini “orta” olarak bildirmiştir. Sonucun bu şekilde çıkmasında bu grubun etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca günümüzde sosyal medya ve teknolojik gelişmeler sayesinde kitle iletişimi oldukça gelişmiştir. Bu gelişim, insanların profesyonel psikolojik yardım sunan meslek gruplarını daha çok tanımalarını ve bu konuda bilinçlenmelerini sağlamıştır. Örneğin, hemen hemen her gazetenin bir sayfasında ruhsal hastalıklarla ilgili bilgi verilmekte ve tedavi için uygun yollar önerilmektedir. Televizyonlarda, gazetelerde, dergilerde ruh sağlığı üzerine verilen bilgiler toplumun her kesimine ulaşmaktadır. Böylece genel olarak bu durum, halkın çoğunluğunun profesyonel psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş olabilir. Ayrıca devlet okulları başta olmak üzere ülkemizde her okulda psikolojik danışmanlık alanında hizmet verilmektedir. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyi daha çok “orta” olan toplumun genel kesiminin yardım alma tutumlarının olumlu olmasına sosyal medyanın yanı sıra okullarda görev yapan psikolojik danışmanların çalışmalarının aracı olduğu düşünülmektedir. Her okulda bir rehber öğretmenin bulunması halkın sosyo-ekonomik düzey farkı olmadan profesyonel psikolojik yardım alma hizmetine ulaşmasını sağlamıştır.

Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin profesyonel psikolojik yardım alma tutumu; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi, kalınan yer ve algılanan ekonomik düzey gibi bazı sosyo demografik değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak erkek öğrencilerin psikolojik yardım alma konusunda kız öğrencilere göre biraz daha geri planda kaldıkları bu da onların risk altında olduklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Üniversitelerin PDR merkezleri bu bilgiyi gözönünde bulundurarak özellikle psikolojik yardım alma konusunda erkek öğrencilere ulaşmaya ve olumlu tutum geliştirmelerine ilişkin bir takım çalışmalar başlatabilirler. Ayrıca, kadın öğrencilerin yardım alma tutumlarının daha olumlu olması, cinsiyet ve cinsiyet rolü çatışmasını engellemeye yönelik eğitim programları geliştirilmesi gerektiğini akla getirmektedir.

Bu çalışmanın bulguları fakülte bazında daha çok insana yardım ve insan ilişkileri konusunda eğitim programları olan fakültelerin öğrencilerinin psikolojik yardım alma

konusunda daha istekli bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu konuda üniversite PDR merkezleri üniversitelerinin web sayfasından ve öğrencilerin aktif olarak kullandıkları sosyal medya sitelerinden kendilerini tanıtarak ve verdikleri hizmetleri duyurarak tüm öğrencilerin bu hizmetlerden haberdar olmalarını sağlayabilirler. Bununla birlikte PDR merkezlerinin hizmetlerinin fakülte bazlı çalışmaları içermesi de önerilmektedir.

Çalışma sonunda psikolojik yardım alma konusunda sınıf düzeyinde farklılıklar olduğu ve üçüncü sınıf öğrencilerinin en istekli grup olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda özellikle üniversiteye yeni başlayan birinci öğrencilerinin de yeni bir ortama ve programa uyum sağlama konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilecekleri ve yardıma ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda üniversite PDR merkezlerinde akran destek grupları oluşturularak öğrencilerin sorunlarını akranlarına açma ve uzmanlardan yardım alma konusunda yönlendirilmeleri sağlanabilir. Son sınıf öğrencileri özellikle mezuniyet sonrası işsizlik yaşayacakları konusunda kaygılar yaşayabilmekte ve psikolojik yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu öğrencileri için psikolojik destek hizmeti olarak gelecek kaygısıyla başa çıkma programları yanında çeşitli iş kollarından işverenlerle görüşülerek her fakülte için “kariyer günleri” adı altında programlar düzenlenebilir.

İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı sosyo demografik değişkenler (anne-baba eğitim durumu, yaş, yakın çevresinden birinin daha önce yardım alıp almadığı vb.) ele alınarak profesyonel psikolojik yardım alma tutumu incelenebilir.

Gelişimsel açıdan problem yaşama olasılığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirmesi ülkenin dinamik geleceği açısından önemlidir. Bu dönemde gençlerin yaşadıkları psikolojik problemlerin çözümü için üniversite bünyesindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi’nden yardım almaları beklenen bir durumdur. Öğrencilerin yardım alma davranışını sergilemeleri için öncelikle yardım alma tutumlarının olumlu olması gerekir. Ancak yardım alma tutumu olan bireyler yardım almaya niyet eder ve gönüllülük sergilemiş olur. Bu bağlamda, merkezlerde çalışan uzmanlar öğrencilerin yardım alma tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan yararlanarak planlamalar gerçekleştirmelidirler.

Kaynakça

- AKAYDIN, F. Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- ARSLANTAŞ, H., Dereboy, İ. F., Aştı, N., & Pektekin, Ç. (2011). Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 17-23.

- ATİK, G., & Yalçın, İ. (2011). Help-seeking attitudes of university students: The role of personality traits and demographic factors. *South African Journal of Psychology, 41*(3), 328-338.
- BAHAR, M. (2010). *Kredi ve yurtlar kurumu yurtlarında barınan öğrencilerin stres kaynakları, madde kullanım düzeyleri ve psikolojik yardım arama davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- BOLDERO, J., & Fallon, B. (1995). Adolescent help seeking: What do they get help for and from whom? *Journal of Adolescence, 18*(2), 193-209.
- CHANG, H. (2014). Depressive symptoms and help-negation among Chinese university students in Taiwan: The role of gender, anxiety and help-seeking attitudes. *International Journal for the Advancement of Counselling, 36*, 204-218. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9200-1>.
- CHENG, H. L., Wang, C., McDermott, R. C., Kridel, M., & Rislin, J. L. (2018). Self-stigma, mental health literacy, and attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling and Development, 96*, 64-74. <https://doi.org/10.1002/jcad.12178>.
- CIARROCHI, J., Wilson, C. J., Deane, F. P., & Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help-seeking in adolescence? The role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counselling Psychology Quarterly, 16*(2), 103-120.
- ÇEBİ, E. (2009). *University student's attitudes toward seeking psychological help: Effects of perceived social support, psychological distress, prior help seeking experience and gender*. The degree of master of science in department of psychology. The Middle East Technical University, Ankara.
- DENİZ, M.E., Avşaroğlu, S., & Hamarta, E. (2004). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 139-152.
- DİLEK, C. (2010). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ERKAN, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 94-106.
- EISENBERG, D., Golberstein, E., & Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care, 45*(7), 594-601.
- FISHER, E. H., & Turner, J. L. (1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*, 79-90.
- FOUND, A. (2016). Relationship between traditional Chinese beliefs about aetiology of mental disorders and helpseeking: A survey of the elderly in Macao. *East Asian Archives of Psychiatry, 26*, 3-9.
- HAMMER, J. H., Vogel, D. L., & Hermerdinger-Edwards, S. R. (2013). Men's help-seeking: Examination of differences across community size, education, and income. *Psychology of Men & Masculinity, 14*, 65-75. <https://doi.org/10.1037/a0026813>. H

- KAKHNOVETS, R. (2011). Relationships among personality, expectations about counseling and help-seeking attitudes. *Journal of Counseling & Development, 89*, 11-19.
- KALKAN, M. & Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 23(3)*, 57-64.
- KILINC, A. & Granello, P. F. (2003). Overall life satisfaction and help-seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling, 6(1)*, 56-68.
- KIM, J. E., Saw, A., & Zane, N. (2015). The influence of psychological symptoms on mental health literacy of college students. *American Journal of Orthopsychiatry, 85*, 620-630. <https://doi.org/10.1037/ort0000074>.
- KOYDEMİR ÖZDEN, S., & Erel, Ö. (2010). Psychological help-seeking: role of socio-demographic variables, previous help-seeking experience and presence of a problem. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5(1)*, 688-693.
- MACKENZIE, C. S., Gekoski, W. L., & Knox, V. J. (2006). Age, gender and the underutilization of mental health services: The influence of help-seeking attitudes. *Aging and Mental Health, 10(6)*, 574-582.
- ODACI, H., & Kınık, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının bazı demografik değişkenler, öz denetim ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8(3)*, 619-625.
- OFFER, D., & Schonert-Reichl, K. A. (1992). Debating the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of The Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 36(1)*, 1003-1014.
- ÖZBAY, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., & Cihangir Çankaya, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4)*, 59-71.
- PEDERSON, E. L., & Vogel, D. L. (2007). Male gender role conflict and willingness to seek counseling: Testing a mediation model on college-aged men. *Journal of Counseling Psychology, 54(4)*, 373.
- RICKWOOD, D. J. (1995). The effectiveness of seeking help for coping with personal problems in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 24(1)*, 685-703.
- RICKWOOD, D., Deane, F. P., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 4(3)*, 1-34.
- ROLDAN-BAU, A. E. (2013). *Seeking help for psychological distress: The role of acculturation, family relationships, coping, and stigma among Latin Americans in Canada*. Doctoral Dissertation. University of Windsor, USA.
- ROUGIER, C. (2011). *Cultural values religiosity and spirituality as predictors of professional psychological help-seeking behavior of black adults in the united states*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York: Columbia University, School of Arts and Sciences. <http://hdl.handle.net/10022/AC:P:11412> adresinden alınmıştır.

- SERİM, F., & Cihangir-Çankaya, Z. (2015). Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 178-198.
- SHAPIRO, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- SHEA, M., & Yeh, C. J. (2008). Asian American students' cultural values, stigma and relational self-construal: Correlates of attitudes toward professional help seeking. *Journal of Mental Health Counseling*, 30(2), 157-172.
- SHEFFIELD, J. K., Fiorenza, E., & Sofronoff, K. (2004). Adolescents' willingness to seek psychological help: Promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 495-507.
- SOORKIA, R., Snelgar, R., & Swami, V. (2011). Factors influencing attitudes towards seeking professional psychological help among South Asian students in Britain. *Mental Health Religion & Culture*, 6, 613-623.
- ŞAHİN, H., & Yüksel Uyar, Ş. (2011). Turkish high school students' attitudes towards seeking professional psychological help. *US-China Education Review B2*, 251-259.
- TOPKAYA, N. (2014a). Psikolojik yardım arama niyetini yordamada demografik, bireysel ve çevresel faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 1-11.
- TOPKAYA, N. (2014b). Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yordamada cinsiyet, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ve sosyal damgalanma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 471-487.
- TOPKAYA, N., & Büyükgöze Kavas, A. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: Bir model çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(2), 979-996.
- TOPKAYA, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- TURAN, N., & Erdur Baker, Ö. (2014). Attitudes towards seeking psychological help among a sample of Turkish university students: the roles of rumination and internal working models. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 86-98.
- TÜRKÜM, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-16.
- TÜRKÜM, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles and help-seeking experiences. *Journal of Men's Studies*, 13(3), 389-401.
- TÜRKÜM, S., Kızıldaş, A., & Sanyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezinin hedef kitesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21(3), 15-27.

- VOGEL, D. L., Wade, N. G., & Hackler, A. H. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 40-50.
- VOGEL, D. L., & Wei, M. (2005). Adult attachment and help seeking intent: The mediating roles of psychological distress and perceived social support. *Journal of Counseling Psychology, 52*(3), 347-357.
- YALÇIN, İ. (2016). Profesyonel psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumların yordanmasında benlik kurgusu ve algılanan sosyal desteğin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41*(183), 339-349.
- YEE, T., Ceballos, P., & Diaz, J. (2020). Examining the psychological help-seeking attitudes of Chinese immigrants in the U.S. *International Journal for the Advancement of Counselling, 42*, 307-318. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09403-z>.
- YELPAZE, İ., & Ceyhan, A. A. (2020). The prediction of personality, culture and coping strategies on university students' psychological help seeking attitudes. *Turkish Journal of Education, 9*(2), 134- 153. DOI: 10.19128/turje.611402.
- YEŞİLYAPRAK, B. (1986). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(1), 80-85.
- YILDIRIM, T., Atlı, A., & Çitil, C. (2014). Lise öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllükleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişki. *E-International Journal of Educational Research, 5*(2), 89-104.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir. **Şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar üç açıdan ele alınır;

a. Başvuru şartlarına uygunluk (6. Maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği.)

b. Derginin yazım kurallarına uygunluk (Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imlâ kuralları, makale kelime sayısı, öz kelime sayısı, anahtar kelime sayısı, yabancı dildeki karşılıklarının uyumu, kaynakça kuralları vb.)

c. Derginin kapsamına ve bilimsel gerekliliklere uygunluk (Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü, amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkıları vb.)

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan

yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Hiçbir uluslararası bilimsel derginin böyle bir geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

Bazı yazılarda iadeyi gerektirmeyecek ölçüde çok küçük eksikler tespit edilebilir. Bu durumda eksik bilgi ya da belge Dergipark sistemi üzerinden yazara mesaj gönderilerek istenir. Bu mesajların takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle yazışmalarda Dergipark sistemini esas almakta, mevcut iş yoğunluğu içerisinde her yazarla farklı kanallardan iletişim kurma gibi bir imkân ve yükümlülük bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar verme yetkisi Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzette istenildiğinde bulunabilir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış üç hakeme gönderilir. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci ortalama üç ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi Dergipark Sayfasındaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve Dergipark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- a. Makalelerin bir başlığı bulunmalı.
- b. Makale türü yazılmalı.
- c. Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri, ORCID bilgileri belirtilmeli.
- d. Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı.
- e. Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli, tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı.
- f. Katkı (varsa) belirtilmeli.
- g. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmeli.

5.1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları ve soyadları büyük harflerle koyu renkte, adresler normal eğik karakterle yazılmalıdır.

5.4. Öz

İki yüz kelimeyi geçmemeli. Öz, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özün başlığı ve metin kısmı ana metinden farklı karakter ve punto ile yazılmalıdır. Tek paragraf olmalıdır. Öz içinde; yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özün altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir. İngilizce öz de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

5.5.1. Ana Metin: Makale A4 boyutunda sayfa üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar yedi bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Çizelgeler: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kuralara uyulmalı ve örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b. Metin içinde çok yazarlı yayınlara değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

5.7. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kuralara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıdaki örneklerde verildiği gibi düzenlenmelidir. Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.) uygun olmalıdır.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt numarası, (sayı numarası), sayfa numarası.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, ss. 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, düzenlendiği yerin adı, sayfa numarası.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Yazar adları, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi:

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

5.7.6. Kişisel Görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişiler, görüşmenin yapıldığı şehrin adı:

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi, her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayınlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci Dergipark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Ithenticate benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education, training and social sciences are introduced, discussed and delivered to the related parties with a scientific, academic and theoretical sense.

2. SUBJECT AND CONTENT

Articles in the field of education and social sciences are featured in The Journal of National Education. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments and up-to-date.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the project and sponsor, date, issue and number of the project must be added.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, articles are evaluated from three aspects;

a) Compliance with application requirements (Whether the information and documents specified in Article 6 have been fully loaded)

b) Compliance with the writing rules of the journal (Correct use of language and fluency, orthographic rules, article word count, number of words, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc.)

c) Compliance with the scope of the journal and scientific requirements (Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, the contribution of the results and suggestions to education and toward to current educational practices etc.)

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board.

In addition, the articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and audience, are returned even if they are complete and very successful. Rejection reasons are not created for such articles. No international scientific journal has such a feedback obligation.

In the case of detecting very small deficiencies in some articles it doesn't require returns. In this case, missing information or document is requested by sending a message to the author through the Dergipark system. Follow-up of these messages is the responsibility of the author. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the Dergipark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation. These articles appropriate for publication principles are subject to plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. The decision-making authority regarding the similarity rate belongs to the Pre-Review Board, and the board may request direct rejection or correction. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to three qualified referees who are well known in the field with their works. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Referee reports are kept secret and saved for five years. The review reports are not sent to the author. The review process is completed in an average of three months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the Dergipark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAKBİM ODIS and Dergipark.

Copy right is allowed if referenced.

4. LANGUAGE

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

- a. Articles must have a title,
- b. Article type should be written,
- c. Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses, ORCID information should be specified,
- d. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- e. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- f. Contributions, if there are, must be acknowledged,
- g. References must be added at the end.

5.1. Title

Turkish and English title should be relevant and should not exceed fifteen words in bold, all capital characters.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

5.4. Abstract

Abstracts should not exceed two hundred words projecting the aim, method and the result of the work as relevant and short as possible and it should be a single paragraph. The abstract title and the text should be written in different characters from the main text. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added after leaving a blank line below the abstract text.

5.5. Article

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, 1.5 line spacing and with 12 font size (Times New Roman font). 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed seven thousand words and thirty pages.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, main text sections, acknowledgement, bibliography and annexes. Main titles should be written in lowercase and bold.

5.5.3. Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraph after the title must be started.

5.5.4. Subtitles: all should be written in bold and only the first letter in the first word of the title should be capital case. The text should be continued on the same line with two dots at the end of the title.

5.5.5. Figures: In order to avoid printing ad reduction difficulties, figures should be drawn/printed with a smooth and sufficient line thickness and resolution. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

5.5.6. Tables: should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

5.5.7. Images: should be bright, clear with high contrast and resolution (300 dpi). The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing: In citing the text, the following rules should be followed. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column (;) should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5.6. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

5.7. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. In order to ensure spelling unity in the journal, the use of capital letters should be arranged as given in the examples below. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

5.7.1. Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume, (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

5.7.3. Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

5.7.4. Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of report or thesis), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

5.7.5. Internet References

Internet address, title of the text and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

5.7.6. Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

5.7.8. The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the Dergipark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the Dergipark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, contact information of the authors (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID information.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Ithenticate similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.