



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ - INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION

özel sayı
special issue

ARALIK
DECEMBER



Fen, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mezunlarının
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları

Self-Efficacy Perceptions Regarding Teaching Profession: The Case of Faculty of Science,
Letters, Theology and Fine Arts Graduates Attending Pedagogic Formation Program
İLHAMİ BULUT, BEHÇET ORAL

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Hazırladıkları
Performans Görevleri Hakkındaki Görüşleri

4th and 5th Grade Students' Opinions About Performance Tasks in Social Studies Course
SAADETTİN ŞAHİNER, ALİ ARSLAN

Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile
Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Correlation between Multiple Intelligences and Metacognitive Reading Strategies of Primary
School Teacher Candidates
TUNCAY DİLCİ, TUĞBA BABACAN

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının "Dinleme Türleri" Bakımından Değerlendirilmesi
The Evaluation of Primary School Turkish Curriculum in Terms of "Listening Types"

DENİZ MELANLIOĞLU

İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi İle Değerlendirilmesi
Evaluation of Hearing Impaired and Normal Hearing Students' Reading Miscues by Miscue Analysis

H. PELİN KARASU, ÜMİT GİRGİN, YILDIZ UZUNER

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Tutumları
Geometry Thinking Levels and Attitudes of Elementary Teacher Candidates

AYTEN PINAR BAL

Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Algıları Çerçevesinde Çoklu Zeka Profilleri
Multiple Intelligence Profiles of Senior High School Students within the Framework of Their Self-
Perceptions

RÜŞTÜ YEŞİL, ÖZGEN KORKMAZ

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Özel Sayı-Aralık
Cilt: 12, Sayı: 3

2011

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

Special Issue-December
Volume: 12, Issue: 3

2011

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



Sahibi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	Owner On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
Editör Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	Editor in-Chief Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör Yardımcıları Niyazi ÖZER S. Nihat ŞAD	Co-Editors Niyazi ÖZER S. Nihat ŞAD
Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Doç. Dr. Bilal ALTAY Doç. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Yard. Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Associate Prof. Dr. Bilal ALTAY Associate Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Assistant Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
Dil Editörü S. Nihat ŞAD	Language Editor S. Nihat ŞAD
Grafik-Tasarım Fatih ÖZDEMİR	Graphics-Design Fatih ÖZDEMİR
Baskı İnönü Üniversitesi Matbaası	Printed by İnönü University Printing House
İletişim İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efdergi	Editorial Office İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efjournal
Dizinlenme Bilgileri ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	Abstracting-Indexing ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™



HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



İÇİNDEKİLER

Cilt 12 Sayı 3



Aralık 2011

Editör'den

BURHANETTİN DÖNMEZ..... i

Fen, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları

İLHAMİ BULUT, BEHÇET ORAL 1-18

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Hazırladıkları Performans Görevleri Hakkındaki Görüşleri

SAADETTİN ŞAHİNER, ALİ ARSLAN..... 19-46

Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TUNCAY DİLCİ, TUĞBA BABACAN..... 47-64

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının "Dinleme Türleri" Bakımından Değerlendirilmesi

DENİZ MELANLIOĞLU 65-78

İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi İle Değerlendirilmesi

H. PELİN KARASU, ÜMİT GİRGİN, YILDIZ UZUNER 79-96

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Tutumları

AYTEN PINAR BAL 97-115

Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Algıları Çerçevesinde Çoklu Zeka Profilleri

RÜŞTÜ YEŞİL, ÖZGEN KORKMAZ 117-135



CONTENTS

Volume 12 Issue 3 ❖ December 2011

<i>Editör's Foreword</i> BURHANETTİN DONMEZ.....	iii
<i>Self-Efficacy Perceptions Regarding Teaching Profession: The Case of Faculty of Science, Letters, Theology and Fine Arts Graduates Attending Pedagogic Formation Program</i> İLHAMİ BULUT, BEHÇET ORAL	1-18
<i>4th and 5th Grade Students' Opinions About Performance Tasks in Social Studies Course</i> SAADETTİN ŞAHİNER, ALİ ARSLAN.....	19-46
<i>The Correlation between Multiple Intelligences and Metacognitive Reading Strategies of Primary School Teacher Candidates</i> TUNCAY DİLCİ, TUĞBA BABACAN.....	47-64
<i>The Evaluation of Primary School Turkish Curriculum in Terms of "Listening Types"</i> DENİZ MELANLIOĞLU	65-78
<i>Evaluation of Hearing Impaired and Normal Hearing Students' Reading Miscues by Miscue Analysis</i> H. PELİN KARASU, ÜMİT GİRGİN, YILDIZ UZUNER	79-96
<i>Geometry Thinking Levels and Attitudes of Elementary Teacher Candidates</i> AYTEN PINAR BAL	97-115
<i>Multiple Intelligence Profiles of Senior High School Students within the Framework of Their Self-Perceptions</i> RÜŞTÜ YEŞİL, ÖZGEN KORKMAZ	117-135

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Eğitim programları ve öğretim konulu Aralık 2011 özel sayımızda sizlerle tekrar beraber olmaktan mutluyuz. Özel sayımızda farklı eğitim düzeylerinde eğitim gören katılımcılarla ve işlenen derslerin programları ve öğretimi ile ilgili çeşitlilik arz eden araştırma bulguları sunulmaktadır. Öz yeterlik algısı, performans görevleri, çoklu zekâ kuramı, dinleme türleri, okuma hataları, geometrik düşünme ve öz algı konularına odaklanan bu sayımızda 13 yerli akademisyen tarafından kaleme alınan toplam yedi hakemli makale yer almaktadır. İlköğretim, ortaöğretim, öğretmen eğitimi ve özel eğitim düzeylerine ilişkin makalelerin yer alması, bu sayımızda ülkemizde bu düzeylerde yapılan güncel çalışmaların okuyucuya ulaştırılması açısından da bizleri sevindirmektedir. Bu sayımızdaki ilk çalışma pedagojik formasyon eğitimi alna fen-edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları ile ilgilidir. Bir diğer çalışma ise ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde hazırladıkları performans görevleri hakkındaki görüşlerine odaklanmıştır. İlişkisel bir araştırma olan üçüncü çalışmada yazarlar sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Program değerlendirme kapsamında ele alınabilecek bir diğer çalışmada ilköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu olarak özel eğitime muhtaç kişileri inceleyen beşinci çalışmada işitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma hataları hata analizi ile değerlendirilmiştir. Bir diğer çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve tutumları incelenmiştir. Son çalışmasında ise orta öğretim son sınıf öğrencilerinin öz algıları çerçevesinde çoklu zekâ profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Önümüzdeki sayılarda daha fazla uluslararası indekste taranabilmek için girişimlerde bulunmaktadır. Böylelikle uzun bir süredir yayın hayatına devam eden İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin daha geniş kitlelere artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet verebilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlarımız, yerli ve yabancı yeni hakemlerimizin de sürece katılımıyla daha hızlı ve daha detaylı dönüt alma imkânı elde edeceklerdir. Gelecek sayılarla ilgili ayrıntılı bilgiler yeni web sayfamızda (efdergi.inonu.edu.tr) ilan edilecektir.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle....

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü University, School of Education

Distinguished readers and authors,

We are very pleased to meet you again in this special issue (December 2011) on curriculum and instruction. This issue presents various research findings about participants attending to different levels of education and, curricula and instruction of different lessons. A total of seven papers contributed by 13 researchers focusing on sense of self-efficacy, performance tasks, multiple-intelligence theory, types of listening, reading miscues, geometry thinking, and self perception have taken place in the issue. We are proud to include research on primary and secondary education, teacher training and special education programs, thus introducing the up-to-date findings regarding these various levels of education to the readers. First paper in the issue is about the self-efficacy perceptions regarding teaching profession among science and letters faculty, theology and fine-arts faculty graduates who attended a pedagogical formation program. Second article focuses on primary schoolers' views on performance tasks in social studies lesson. Designed as an associational study, third article investigates the correlation between multiple intelligences and meta-cognitive reading strategies of preservice primary school teachers. In the fourth paper, as a part of curriculum evaluation, the primary school Turkish curriculum was evaluated in terms of "listening types". Handling a group of students with special needs, fifth paper evaluated reading miscues of hearing impaired and normal hearing students using miscue analysis. Sixth article investigated the geometry thinking levels and attitudes of preservice elementary teacher. Finally, seventh article aimed to determine the multiple intelligence profiles of senior high school students within the framework of their self-perceptions.

We are about to apply for more international indexes in the future issues. Hence, the Inonu University Journal of the Faculty of Education, which has been publishing for long, can have access to more readers with improving quality and policy of scientific publishing. With the contribution of new national and international reviewers our authors can get quicker and more detailed feedback in review process. Detailed information will be available in our new web site (efdergi.inonu.edu.tr).

Hoping to meet you in the next issue....

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

Self-Efficacy Perceptions Regarding Teaching Profession: The Case of Faculty of Science, Letters, Theology and Fine Arts Graduates Attending Pedagogic Formation Program

İlhami BULUT

Behçet ORAL

Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education

Abstract

The aim of this research is to determine self-efficacy perceptions on teaching profession of faculty of science, letters, theology and fine arts graduates who continue pedagogic formation program. The research was in survey model and in the research, the 44-itemed Teacher Candidate Self-efficacy Scale which was developed by Kahyaoglu and Yangin (2007) was used. The sample for the study was the 164 graduates of faculty of science, letters, theology and fine arts who attend pedagogic formation program during 2010-2011 academic year in Dicle University. The data were analyzed by employing statistical procedures including mean and standard deviation and t-test and one way analysis of variance test. According to the findings, on preposition self-efficacy beliefs of teacher candidates, who were graduates of science, letters, theology and fine arts faculties, were at the level of "I'm quite sufficient".

Keywords: *Teacher self-efficacy perception, pedagogic formation*

SUMMARY

Results of researches which state that beliefs of people influence their behaviors (Bandura, 1977) are attracting attention in literature. Pajares (1992) remarked that there are three functions of beliefs on learning. The first one is that it filters new information and experiences. Beliefs existing in individual define and organize the new information acquired during learning process. It also can limit information of other beliefs. The second one is that it influences the comment on information. The third one is that it influences behavior and perception. It can even direct them into wrong way.

Teachers are one of the important units of education. Therefore, teachers' expectations and beliefs affect their behaviors and thus it affects students' motivations, attitudes and success. Teacher's self-efficacy belief is one of the most important factors that affect both teacher's productivity and productivity of school (Ekici, 2006). Bandura

(1994) defines self-efficacy belief as individual's capacity to organize and accomplish an activity in order to provide certain performance.

In researches, it is explained that people have optimistic or pessimistic ideas about the behavior depending on their self-efficacy levels before carrying out the behavior, and this influences their readiness for the behavior. It is also stated that people with high self-efficacy strive harder than people with low self-efficacy level after the execution of behavior and carry on this strive for a long time. Depending on this, it is also explained that people with high self-efficacy can recover quicker and continue their bounds to their targets, and possessing high self-efficacy enables people to choose hard environments, explore their environments or search for new environments (Bandura, 1977, 1994).

Candidate teachers' perceptions and attitudes influence learning method of teaching and their perceptions, provisions, decisions and actions in classroom (Cited by Cerit, 2010; Johnston, 1992). In this context, the identification of candidate teachers' self-efficacy levels can help the prudence about how they are going to act during in-service training depending on their self-efficacy feelings. It can be also play important role in determination of effectiveness of teacher training programs on candidate teachers' self-efficacy perceptions in relation to effectiveness of teacher training program (Cerit, 2010).

In Turkey, several researches have been done to determine the level of self-efficacy perceptions of teacher candidates about both teaching profession generally and a specific teaching area in recent years (Demirtaş et al. 2011). But researches on self-efficacy perceptions on teaching profession of teacher candidates (science, letters, theology and fine arts graduates) who continue pedagogic formation program are not available in literature. Consequently, it is thought that determination of self-efficacy perceptions on teaching profession of teacher candidates who continue pedagogic formation program will make contributions to this field and curriculum developers.

Purpose of the Study

The aim of this research is to determine self-efficacy perceptions on teaching profession of teacher candidates who continue pedagogic formation program. In relation to this general aim, answers for the following questions are requested: (a) How is the self-efficacy perceptions about teaching profession of teacher candidates who continue pedagogic formation program? (b) Do the self-efficacy perceptions on teaching profession of teacher candidates who continue pedagogic formation program have meaningful statistical differences depending on variables of gender, faculty, branch, high school graduation, the city in which they lived most?

METHOD

The research uses survey model. Universe of the research contain the teacher candidates who continue pedagogic formation program opened by Directorate of Continuous Education Center of Dicle University in 2010-2011 Academic Year. Since it was aimed to reach all the faculty of science, letters, theology and fine arts graduates who continue pedagogic formation program, sampling was not required. Kahyaoglu and

Yangın's (2007) *Evaluation of Candidate Teachers' Self-Efficacy Scale* consisting 44 items was used in this research. Reliability coefficient of the five-point likert scale is found as 0.8998.

During the analyze of data, t-test and one way analyses of variance test are used in addition to statistical values such as frequency and percentage. When differences are identified, LSD's method is applied in order to identify the groups which have differences. Level of meaningfulness is accepted as .05.

FINDINGS & RESULTS

It was found that the perceptions of teacher candidates about the Scale, as a whole, were at the level of "I'm completely sufficient". A significant difference was not found between teacher candidates of science and letters graduates' perceptions about teaching profession, depending on their high school and settlement variables, but on the other hand there was a statistically significant difference between their perceptions depending on their branch and faculty variables. It was revealed that the perceptions of fine arts graduates about self-efficacy perceptions regarding teaching profession was higher than the science and letters, theology graduates' perceptions about self-efficacy perceptions regarding teaching profession after the LSD test. Also, it was found that teacher candidates of fine arts had developed a higher self-efficacy perception than the other branches had done.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

It was found that the perceptions of teacher candidates about the Scale, as a whole, were at the level of "I'm completely sufficient". In a research done by Kahyaoğlu and Yangın (2007), it was found out that almost all the teacher candidates saw themselves quite sufficient in teaching profession. Also, Gürol et al. (2010) found out the similar results.

Also, in the research was found that teacher candidates of fine arts had developed a higher self-efficacy perception than the other branches had done. It is remarkable that a research conducted by Demirtaş et al. (2011) found that teacher candidates of art had higher self-efficacy perceptions about teaching profession than the other branches.

Fen, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mezunlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları

İlhami BULUT

Behçet ORAL

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon alan fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Tarama modeli niteliğindeki bu çalışmada Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından geliştirilen 44 maddelik Öğretmen Adayı Öz-Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Dicle Üniversitesi bünyesinde açılan pedagojik formasyon programına devam eden 164 fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunu oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel değerlerin yanı sıra, t-testi ve tek yönlü varyans analizi testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının bütün olarak "Oldukça Yeterliyim" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öz-yeterlik algısı, pedagojik formasyon

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın (1986) *Sosyal Öğrenme Teorisine (Social Learning Theory)* dayanmaktadır. Bandura (1994) öz-yeterlik algısını, "bireyin belirli düzeydeki performansları gerçekleştirme konusunda, yetenekleri hakkındaki inancı/yargısı" şeklinde tanımlamaktadır. Pajares (1992) inançların üç önemli işlevine dikkat çekmektedir. Birincisi, inançlar, yeni bilgi ve yaşantıları filtreler. Bireyde var olan inançlar, öğrenme süreci ile elde edilen yeni bilgiyi tanımlar ve organize eder. Hatta farklı inançların bilgisini de sınırlandırabilir. İkincisi, bilginin yorumunu etkiler. Üçüncüsü, davranış ve algıyı etkiler. Bandura (1977) da bireylerin sahip oldukları inançların davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle, güçlü bir öz-yeterlik duygusunun bireylerin başarısını olumlu yönde etkilediği (Bandura, 1994) ifade edilmektedir. Yani, öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, performansları gerçekleştirebilecek yeteneğe sahip olduklarına inandıklarından (Bandura, 1977) daha çok öz-yeterlik hissettikleri görevleri, daha çok arzu ettikleri ve bu görevlerde güçlüklerle karşılaştıklarında bu güçlüklerin aşılmasında daha çok çaba gösterdikleri (Bandura, 1977; Stipek, 2002; Zimmerman & Schunk, 2003) ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri (Bandura, 1977; Bandura, 1994) belirtilmektedir. Buna

karşılık, daha düşük öz yeterliğe sahip bireyler ise, yapmak zorunda oldukları görevlerden kaçınmakta veya vazgeçmektedirler (Palmer, 2011). Sonuç olarak belirtmek gerekirse, öz-yeterlik algısı, bireyin hissetme, düşünme, kendi kendini motive etme ve davranış düzeyini belirlemektedir (Bandura, 1994).

Bandura (1977) öz-yeterlik algısının dört temel kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; *performans başarıları* (*performance accomplishments*), *dolaylı yaşantılar* (*vicarious experiences*), *sözel ikna* (*verbal persuasion*) ve *duygusal uyarılma* (*emotional arousal*)'dır. Güçlü bir öz-yeterlilik oluşturmanın yolu başarılı deneyimlerden geçmektedir (Bandura, 1994).

Performans Başarıları (*Performance Accomplishments*): Bireyin doğrudan yaşantılarına dayanmaktadır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Tekrarlanmış başarı, bireyde güçlü bir öz-yeterlik algısı geliştirir. Aynı zamanda daha sonra çıkabilecek muhtemel başarısızlıkların da olumsuz etkilerini azaltır (Bandura, 1994).

Dolaylı Yaşantılar (*Vicarious Experiences*): Bireyler öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili olarak sadece doğrudan yaşantılara dayalı bilgi kaynaklarına güvenmezler. Birçok beklenti diğer bireylerin yaşantılarından doğmaktadır. Başka bireylerin başarılarını gözlemek, bireyin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilmektedir. Birey, diğer bireylerin aktivitelerini gözleyerek çabalarında ısrar eder ve yoğunlaşırsa kendisi de başarılı olacaktır (Bandura, 1994).

Sözel İkna (*Verbal Persuasion*): İnsan davranışlarını etkileme girişimlerinde sözel ikna yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin telkinlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin artmasını sağlayabilir (Bandura, 1994).

Duygusal Uyarılma/Durum (*Emotional Arousal*): Duygusal durumlar, bireyin öz-yeterlik düzeyi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bireyin ruh hali, stres düzeyi ve içinde bulunduğu fizyolojik durum, yeteneklerine ilişkin algısını etkileyebilir (Bandura, 1994). Yani, bireyin bir işin üstesinden gelebileceği düşüncesi, ondan hoşlanma, memnuniyet duyma gibi iyi duygular üretirken, başarısızlık beklentisi ise, kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yol açmaktadır. Bu duygular aynı zamanda kişinin performansını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Özdemir, 2008). Bu nedenle birey, bir güçlkle yüz yüze geldiğinde stres düzeyini en aza indirmeyi öğrenerek, öz-yeterlik algısını geliştirebilir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik algısı kavramı son yıllarda davranış bilimleri ve eğitim alanında çalışma yapan birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır (Berkant ve Ekici, 2007; Özdemir, 2008). Özellikle öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının mesleki başarı için önemli birer değişken olduğu (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006) ve öğretmen davranışlarının tam olarak anlaşılması bakımından da oldukça önemli olduğu (Riggs & Enochs, 1990) belirtilmektedir.

Öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenin öğrenme ve öğrenci katılımı konusunda arzu edilen sonuçları sağlamaya yönelik yeteneklerine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1977). Diğer taraftan Ashton (1984) öğretmen öz-yeterlik algısını, öğretmenin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitesi veya görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen öz-yeterlik algısı, öğrenci başarısı (Ashton & Webb, 1986;

Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992), motivasyon (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989) ve öğrencinin kendi öz-yeterlik duygusu (Anderson, Greene, & Loewen, 1988) gibi öğrenci kazanımlarıyla ilişkilidir. Buna ilaveten, öğretmenlerin sınıftaki davranışlarıyla da ilişkilidir (Schannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Ross (1998), Goddard et al. (2000), Labone (2004) & Wheatley (2005) tarafından yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin yüksek olduğu, mesleklerinde daha çok çaba ve motivasyon gösterdikleri, okul çalışmalarında önemli roller aldıkları ve mesleklerinde kendilerini daha çabuk toparlayabildikleri saptanmıştır. Buna karşılık, öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin ise, sınıf içindeki davranışlarının oldukça sert olduğu, dışsal motivasyon ve olumsuz yaptırımlarla öğrencileri etkinliklere yönlendirme eğilimi içinde oldukları (Aston & Webb, 1986) ifade edilmektedir. Öğretmen öz-yeterlikleri konusundaki araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir (Cerit, 2010).

Öğretmenler, mesleki yeterliklerinin büyük bir kısmını hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçte edindikleri yeterlikler, mesleki açıdan oldukça önemlidir (Yeşilyurt, 2011). Kaldi (2009) öğretmen yetiştirme programlarında geliştirilmesi gereken önemli değişkenleri ortaya koyması bakımından öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri konusunda yapılan araştırmaların önemine dikkat çekmektedir. Krows (1999) ise, inançların öğretmenlerin sınıf içi davranışları üzerindeki önemli etkileri olduğunu ve bu nedenle pek çok öğretmen yetiştirme programının öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin algılarını geliştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla, öğrencilerin programa başlangıçtaki algıları ile program sürecinde geliştirdikleri algıların uzlaştırılmaya çalışıldığından bahsetmektedir (Akt. Çakıroğlu & Işıksal, 2009).

Türkiye’de son yıllarda öğretmen adaylarının özel bir alanın öğretimine ilişkin ya da genel olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Ancak yapılan bu araştırmaların büyük çoğunluğu, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Bu bakımdan pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının (fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, pedagojik formasyon programda öngörülen hedeflere ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının (fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar) öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının;

1- Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları nasıldır?

2- Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları bazı değişkenler (cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, branş, mezun oldukları lise ve hayatlarının en çok geçtiği yerleşim yeri) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Dicle Üniversitesi bünyesinde açılan pedagojik formasyon programına devam eden fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar mezunları oluşturmaktadır. Araştırmada pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının tamamına ulaşılması hedeflendiğinden ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Buna göre, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 164 öğretmen adayının branşlara göre dağılımı şöyledir: felsefe 12, biyoloji 17, kimya 17, Türk dili ve edebiyat 31, matematik 14, fizik 9, güzel sanatlar 15, ilahiyat 25, tarih 24.

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından geliştirilen 44 maddelik *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi Ölçeği* kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.8998 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının *Öz-Yeterlik Ölçeği*nde yer alan ifadelerle ilişkin algılarının analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değeri kullanılmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen adayı algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için t-testi, öğrenim gördükleri fakülte, branş, mezun oldukları lise, hayatlarının en çok geçtiği yerleşim yeri değişkenleri bakımından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce levne testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; parametrik olmayan Kruskal Wallis H (KWH) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Veri toplama aracındaki her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ise, “Tamamen Yeterliyim (5)”, “Oldukça Yeterliyim (4)”, “Orta Düzeyde Yeterliyim (3)”, “Biraz Yeterliyim (2)” ve “Hiç Yeterli Değilim (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç Yeterli Değilim”, 1.80-2.59 arasında bulunanların “Biraz Yeterliyim”, 2.60-3.39 arasındakilerin “Orta Düzeyde Yeterliyim”, 3.40-4.19 arasındakilerin “Oldukça Yeterliyim” ve 4.20-5.00 arasında yer alanların ise, “Tamamen Yeterliyim” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmada yanıt aranan sorular dikkate alınarak aşağıda sunulmuştur.

3.1 Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algularına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algularına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algularına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öz-Yeterlik Ölçeği	\bar{X}	ss
1. Derslerde araç-gereç kullanmada	3.63	0.954
2. Öğrencileri öğrenme sürecine katmada	3.94	0.819
3. Yapılan ölçme ve değerlendirme sonucunda öğrenciye geri bildirim sağlamada	3.94	0.734
4. Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurmada	3.85	0.823
5. Öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarını ölçmede	3.94	0.836
6. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapmada	3.57	1.117
7. Öğrenciyi dersin amacından haberdar etmede	4.14	0.784
8. Her derste bütün öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlamada	3.61	0.836
9. Programı öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak yeniden düzenlemede	3.63	0.881
10. Güncel ve yaratıcı plânlama yapabilmeye	3.61	0.916
11. Hazırlanan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini tespit etmede	3.30	0.918
12. Derslerin içeriğini düzenlerken öğrencilerin görüşlerini almada	3.81	0.931
13. Yapılan günlük plânı uygulamaya koymada	3.77	0.841
14. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak plânlama yapmada	3.71	0.941
15. Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada	3.28	1.042
16. Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini almada	4.14	0.713
17. Öğrencilerin derste birbirleriyle gereksiz yere konuşmalarını engellemede	3.96	0.769
18. İstenmeyen davranışlar için caydırma listesi hazırlamada	3.57	0.945
19. İstenen davranışlar için pekiştirme listesi hazırlamada	3.75	0.870
20. Sınıftaki istenmeyen davranışları önlemede	3.84	0.878
21. Öğrencilere yaptıkları olumsuz davranışlar hakkında geri bildirimde	3.91	0.799
22. Sıra ve masaların, öğrencilerin rahat edebileceği şekilde olmasını sağlamada	3.69	0.977
23. Sınıf ısını kontrol altında tutmada	3.50	1.073
24. Sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak düzenlemede	3.84	0.961
25. Sınıfın rengini öğrencilere uygun olacak şekilde belirlemede	3.24	1.185
26. Sınıfın oturma düzenini, çeşitli çalışmalar için değişikliklere izin verebilecek şekilde düzenlemede	3.87	0.966
27. Sınıf içinde gürültü oluşmasını engelleyecek önlemler almada	4.04	0.791
28. Sınıf oturma düzeni bütün sınıfın birbirini görebilmesine imkan verecek şekilde düzenlemede	3.85	0.900
29. Ders zamanını, plânlanan şekilde kullanmada	4.01	0.910
30. Derste oluşabilecek gereksiz kesintiler için önceden önlem almada	3.64	0.884

Tablo 1 (Devam)

Öz-Yeterlik Ölçeği	\bar{X}	ss
31. Sınıf içinde zaman kullanımı ile ilgili yönergeler hazırlayıp öğrencilere <u>duyurmada</u>	3.77	0.838
32. Sınıfa zamanında girmede	4.48	0.687
33. Öğrencilerin derse zamanında girmelerini sağlamada	4.20	0.715
34. Ders zamanının nasıl kullanılacağını plânlamada	4.05	0.827
35. Zamanı öğrencilerle birlikte plânlamada	3.77	0.860
36. Öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenmede	4.28	0.718
37. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân veren demokratik bir <u>sınıf atmosferi oluşturma</u>	4.36	0.765
38. Öğrencilerle ders dışı etkinliklerde de birlikte olma	3.96	0.981
39. Her derste bütün öğrencilerle iletişime girmede	3.80	0.876
40. Öğrencilerle günlük konular üzerine konuşmada	4.09	0.859
41. Öğrenci aileleriyle etkin biçimde iletişim kurmada	3.73	0.923
42. Mesleki kuruluşlarla işbirliği yapmada	3.25	1.059
43. Öğrencilerin eğitimi için sosyal çevre ile işbirliği yapmada	3.75	0.964
44. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmada	4.10	0.931
Toplam	3.83	0.475

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max :5, min :1) en düşük aritmetik ortalama puanının (\bar{X} =3.24) “*Sınıfın rengini öğrencilere uygun olacak şekilde belirlemede*” ifadesi olduğu, en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, (\bar{X} =4.48) “*Sınıfa zamanında girmede*” ifadesi olduğu görülmektedir. Tablo 1’de yer alan aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının *Öz-Yeterlik Ölçeği*’nde yer alan 3 maddeye (11, 15, 25) ilişkin algılarının “*Orta Düzeyde Yeterliyim*”, 37 maddeye (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44) ilişkin algılarının “*Oldukça Yeterliyim*”, 4 maddeye (32, 33, 36, 37) ilişkin algılarının ise, “*Tamamen Yeterliyim*” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan toplam 44 ifadenin puanlarının tamamının aritmetik ortalaması ise, 3.83’tür. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının “*Oldukça Yeterliyim*” düzeyinde olduğu söylenebilir.

3.2 Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenler (Cinsiyet, Fakülte, Branş, Lise ve Yerleşim Yeri) Açısından Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının “*cinsiyet*” değişkeni bakımından t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Bay	79	3.80	0.500	-0.557	.579
Bayan	85	3.84	0.451		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$t_{(162)}=0.557$, $p>0.05$]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hem bay hem de bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının “Oldukça Yeterliyim” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 3’te öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları “fakülte” değişkeni bakımından varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Fakülte Değişkeni Bakımından ANOVA Testi Sonuçları

Fakülte	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
Fen	57	3.82	0.501	Gruplar Arası	2.728	3	.909	4.285	.006*	Güzel San.- Fen, Edebiyat ve İlahiyat- Fen ve Edebiyat
Edebiyat	67	3.83	0.423		Grup İçi	33.961	160			
İlahiyat	25	3.59	0.543	Toplam	36.689	163				
Güzel San.	15	4.13	0.274							

* $p<.05$

Tablo 3’teki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları fakülte değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(3-160)}=4.285$, $p<.05$]. Farkın kaynağını belirlemek için uygulanan LSD testi sonucunda, güzel sanatlar ile fen, edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunları arasında güzel sanatlar, ilahiyat ile fen ve edebiyat fakültesi mezunları arasında ise, fen ve edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, güzel sanatlar fakültesi mezunlarının fen, edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına, fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının da ilahiyat fakültesi mezunlarına göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin daha yüksek bir öz-yeterlik algısı geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının “branş” değişkeni bakımından varyans analizi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Branş Değişkeni Bakımından ANOVA Testi Sonuçları

Branş	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	LSD
Felsefe	12	3.72	0.383	Gruplar Arası	3.779	8	.472	2.225	.028*	Güzel Sanatlar-Felsefe, Edebiyat, Matematik
Biyoloji	17	3.95	0.520							
Kimya	17	3.85	0.379							
Edebiyat	31	3.81	0.478	Grup İçi	32.910	155	.212	2.225	.028*	Biyoloji, Güzel Sanatlar, Tarih-İlahiyat
Matematik	14	3.64	0.534							
Fizik	9	3.84	0.606	Toplam	36.689	163				
Güzel S.	15	4.13	0.274							
İlahiyat	25	3.59	0.543							
Tarih	24	3.91	0.362							

*p<.05

Tablo 4'teki bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur [$F_{(8-155)}=2.225$, $p<.05$]. Farkın kaynağını belirlemek için uygulanan LSD testi sonucunda, güzel sanatlar ile felsefe, edebiyat ve matematik branşları arasında güzel sanatlar lehine bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, biyoloji, güzel sanatlar ve tarih ile ilahiyat branşları arasında ise, biyoloji, güzel sanatlar ve tarih branşları lehine bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarına ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalama puanının ilahiyat ($\bar{X}=3.59$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, güzel sanatlar ($\bar{X}=4.13$) branşından mezun olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm grupların öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının "Oldukça Yeterliyim" düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları "lise" değişkeni bakımından KWH testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Lise Değişkeni Bakımından KWH Testi Sonuçları

Mezun Oldukları Lise	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Genel Lise	126	84.74	2	2.259	.323
Mesleki Lise	22	76.64			
Anadolu Lisesi	15	66.83			
Toplam	163				

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları “lise” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$KWH_{(2)} = 2.259$, $p > .05$]. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları üzerinde mezun oldukları lisenin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının hayatlarının en çok geçtiği “yerleşim yeri” değişkeni açısından varyans analizi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından ANOVA Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Şehir	108	3.88	0.476	Gruplar	0.997	2	0.498		
İlçe	36	3.71	0.440	Grup İçi	35.693	161	0.222	2.248	.109
Köy	20	3.72	0.498	Toplam	36.689	163			

Tablo 6’deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının hayatlarının en çok geçtiği “yerleşim yeri” değişkeni bakımından öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir [$F_{(2-161)} = 2.248$, $p > .05$]. Grupların aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, hayatlarının büyük bir bölümünü şehirde geçiren öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 3.88$), ilçe ($\bar{X} = 3.71$) ve köyde ($\bar{X} = 3.72$) geçirenlere göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada pedagojik formasyon programına devam eden fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları, cinsiyet, branş, öğrenim gördükleri fakülte, mezun oldukları lise ve hayatlarının en çok geçtiği yerleşim yeri değişkenleri bakımından analiz edilerek yorumlanmıştır.

Clark & Peterson (1986), Pajares (1992), Sullivan & Woods (2008) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının öğretimi planlama ve öğrenme öğretme süreçleri üzerinde belirleyici olduğunu belirtir. Araştırmada öğretmen adaylarının *Öz-Yeterlik Ölçeği*ne ilişkin algılarının “*Oldukça Yeterliyim*” düzeyinde gerçekleştiği ve yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bu konuda Kahyaolu ve Yangın’ın (2007) yapmış oldukları çalışmada da öğretmen adaylarının tamamına yakınının kendilerini öğretmenlik mesleği alanında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) da yapmış oldukları bir çalışmada benzer bulgulara ulaştıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, çalışmada ulaşılan

bulgunun Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ile Gürol, Altunbaş ve Karaaslan'ın (2010) yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri bulguları desteklediği söylenebilir.

Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının sınıfa zamanında girme, öğrencilerin derse zamanında girmelerini sağlama, öğrencilerin kişisel problemleri ile ilgilenme ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân veren demokratik bir sınıf atmosferi oluşturma konularında kendilerini tamamen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konularda kendilerini tamamen yeterli görmeleri, sahip oldukları kişisel özellikler ve mesleğe yönelik geliştirmiş oldukları yüksek motivasyon ile açıklanabilir. Zira Poulou (2007) öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine ilişkin yapmış olduğu bir araştırmada, öğrenme öğretme sürecinde öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel karakter ve motivasyonun öz-yeterlilik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Diğer taraftan, hazırlanan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini tespit etme, özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama ve sınıfın rengini öğrencilere uygun olacak şekilde belirleme konularında ise, kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerini tespit etme ile özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konularında diğer alanlara göre daha fazla bilgiye gereksinim duydukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) ile Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yapmış olduğu araştırmalarda da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır. Buna göre, araştırmada elde edilen bu bulgu, Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) ile Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının fakülte değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur. Buna göre, farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan LSD testi sonucunda, güzel sanatlar ile fen, edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunları arasında güzel sanatlar lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Ancak literatürde farklı yönde araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür. Örneğin Özgüngör ve Kapıkıran (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, müzik ve resim eğitimi anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdikleri bulunmuştur. Yine aynı araştırmada, müzik ve resim eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanları bütün öğretmenlik meslek bilgisi dersleri için geçerli olmak üzere diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin başarı puanlarından daha düşük çıkmış ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yine araştırmada fakülte değişkeni bakımından, fen, edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunları arasında, fen ve edebiyat lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. MEB (2001) tarafından açıklanan öğretmenlik mesleği için atama yapılacak alanlarla ilgili başvuruya esas olan taban puan ve kontenjan sayıları incelendiğinde, ilahiyat fakültesi mezunlarının fen ve edebiyat fakültesi mezunlarına göre atanma koşulları bakımından daha avantajlı bir konumda oldukları açıkça görülmektedir. Bu durum ilahiyat fakültesi

mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Motivasyonun öz-yeterlik algısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülürse, ilahiyat fakültesi mezunlarının fen ve edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olması beklenir. Ancak araştırma sonuçları bu sayıyı doğrulamamıştır. Nitekim yapılan araştırmada, fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının ilahiyat fakültesi mezunlarına göre, daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda güzel sanatlar ile felsefe, edebiyat ve matematik branşları arasında güzel sanatlar branşı lehine bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Yine LSD testi sonucunda, biyoloji, tarih, güzel sanatlar ile ilahiyat branşları arasında biyoloji, tarih ve güzel sanatlar lehine bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, güzel sanatlar mezunu öğretmen adaylarının diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde bir öz-yeterlik algısı geliştirdikleri söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) yapmış oldukları bir araştırma sonucunda da, resim mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algısı ve tutum puanlarının diğer branşlara göre yüksek düzeyde olması dikkat çekici niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Aynı şekilde Ekici (2008) ile Kahyaoğlu ve Yangın (2007) da yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise türü değişkeni bakımından istatistiksel olarak farklılaşmadığını bulmuşlardır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu bulgu, Ekici (2008) ile Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları bulguları desteklemektedir.

Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının hayatlarının en çok geçtiği yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Aritmetik ortalama puanları dikkate alındığında, yaşamlarının büyük bir bölümünü şehirde geçiren öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük bir bölümünü ilçe ve köylerde geçirenlere göre, öğretmenlik mesleğine yönelik daha yüksek bir öz-yeterlik algısı geliştirdikleri söylenebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması, ilçe ve köylerde yaşam standartlarının düşük olması ve buna bağlı olarak da buralarda öğretmenlik mesleğinin icrasının şehre göre biraz daha zor olması ile açıklanabilir.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmaktadır;

1- Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarına programda öğretilmesi öngörülen konular uygulamalı etkinliklerle desteklenmelidir.

2- Öğretmen adaylarının özellikle bir ölçme aracında bulunması gereken özellikler (geçerlik ve güvenilirlik) ve özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve teknikleri uygulama konularında bilgiye daha çok gereksinim duydukları yetkililerce dikkate alınmalıdır.

3- Araştırmacılar tarafından ilahiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının güzel sanatlar, fen ve edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. (4), (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berkant, H.G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 68-85.
- Clark, C.M. & Peterson, W.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-96). New York: Macmillan.
- Çakır, Ö., Kan, A., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çakıroğlu, E. & Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Education and Science*, 151, 117-131.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 159, 95-110.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Goddard, R.G., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-508.
- Gürol, A., Altunbaş, S., ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 1395-1404.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35 (3), 349-360.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.

- MEB, (2011). *Öğretmenlik için başvuru ve atama kılavuzu*. [http://personel.meb.gov.tr/kilavuzlar/%C3%96%C4%9Fretmenlik%20%C4%B0%C3%A7in%20Ba%C5%9Fvuru%20ve%20Atama%20K%C4%B1lavuzu%20\(2011%20Haziran\).pdf](http://personel.meb.gov.tr/kilavuzlar/%C3%96%C4%9Fretmenlik%20%C4%B0%C3%A7in%20Ba%C5%9Fvuru%20ve%20Atama%20K%C4%B1lavuzu%20(2011%20Haziran).pdf) 16.10.2011’de alındı.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district’s experience. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 47-60.
- Pajares, M. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–32.
- Palmer, D. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, 95 (4), 577-600.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2): 191–218.
- Riggs, I. M. & Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher’s science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*(pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2011). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sullivan, P. & Woods, T. (2008). *Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development*. Rotterdam: Sense.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Wheatley, K.F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 71-100.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 431-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press..

İletişim/Correspondence

İlhami BULUT
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim Eğitimi Bölümü
Tlf: 0 544 6507025
E-posta: ibulut74@hotmail.com
ibulut@dicle.edu.tr

Behçet ORAL
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Tlf: 0 507 4476284
E-posta: oralbehcet@yahoo.com
oralbehcet@dicle.edu.tr

4th and 5th Grade Students' Opinions About Performance Tasks in Social Studies Course

SAADETTİN ŞAHİNER
Kayabaşı Alemdar Primary School

ALİ ARSLAN
Zonguldak Karaelmas University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to state 4th and 5th grade students' point of view about their own performance tasks in the lesson social studies. In this study, survey was used from the techniques of descriptive research. Data were gathered with "scale of students' opinions about the performance tasks" and "scale of determination of problems encountered during the process of preparing performance tasks". Study was conducted in 2009-2010 academic year on 992 4th and 5th class students. Analysis methods were descriptive statistics (frequency, percentage and mean) and MANOVA. In the light of findings, it was concluded while opinions about participation and problems factors change according to school district; in addition to these, opinions about daily life factor change class level.

Keywords: *Social studies, performance tasks, primary school.*

SUMMARY

National Educational Ministry (NEM) stressed process evaluation approaches in primary school curricula. This approach doesn't exclude learning outcomes but it is important how performance developed and changed (McMillion, 1997; Çepni, 2007). Teachers observe their students in learning settings and give feedback about their performance (Duman, 2007: 317).

One of these approaches is performance evaluation. In performance evaluation, it is expected to use their knowledge in new situations. Also, students solve real life problems with scientific approach. The students work as an individual and groups.

The aim of this study is to state 4th and 5th grade students' point of view about their own performance tasks in the lesson social studies and to understand whether their point of view change according.

METHOD

Design

In this study, survey was used from the techniques of descriptive research.

Participants

Population of research is 4th and 5th grade primary school students who are from Ereğli, Zonguldak and sample is total 992 4th and 5th graders who studying in 9 different primary schools in some regions. Four of schools are in rural, other four are in the urban, and the other one is a private school. Participants were selected with stratified sampling method.

Instruments

Scale of Students' Point of View About the Process of Performance Evaluation

The scale was developed by the researchers. Statements of scale were constructed from relevant literature. In order to determine whether the scale data were suitable for factor analysis, the study looked at KMO and Barlett's Sphericity Test results. The KMO value of the data was found to be 0.83 and Barlett's Sphericity Test value was found to be 989,859. As the KMO value was higher than 0.60 and the Barlett's Sphericity Test value was significant, it was concluded that the data was suitable for a factor analysis (Büyükoztürk, 2008). For validity and reliability, the scale was applied to 142 students. In order to find the factor structure of the scale, principle components factor analysis was applied. As a result of the analysis, it was observed that the scale was composed of 5 factors that had higher eigenvalue than 1. These factors were named as briefing, social interaction, relating to daily life, participation, presentation. Item-total correlations of items varied between 0,45 and 0,81. And, coefficient of cronbach alpha reliability of factors varied between 0,64 and, 0,84. Scale was total 19 items.

Scale of Problems Encountred During the Process of Preparing Performance Tasks

The scale was developed by the researchers. Statements of scale were inspired from Adanalı (2008). In order to determine whether the scale data were suitable for factor analysis, the study looked at KMO and Barlett's Sphericity Test results. The KMO value of the data was found to be 0.91 and Barlett's Sphericity Test value was found to be 791,261. As the KMO value was higher than 0.60 and the Barlett's Sphericity Test value was significant, it was concluded that the data was suitable for a factor analysis (Büyükoztürk, 2008). For validity and reliability, the scale was applied to 142 students. In order to find the factor structure of the scale, principle components factor analysis was applied. As a result of the analysis, it was observed that the scale was composed of one factor. Item-total correlations of items varied between 0,54 and 0,71. And, coefficient of Cronbach alpha reliability of scale was 0,90. Scale was total 13 items.

Analysis

Analysis methods were descriptive statistics (frequency, percentage and mean) MANOVA, ANOVA and Tukey tests were used.

FINDINGS & RESULTS

Mean of students' responses to briefing factor is 4,35. This value equals strongly agree. This means teacher informed their students about subject, sources, and rubrics. Mean of students' responses to social interaction factor is 4,04. This value equals agree. This means performance tasks increased social interaction among students in the process. Mean of students' responses to relating to daily life factor is 4,07. This value equals agree. This means performance tasks providing that students use their knowledge daily life situations. Mean of students' responses to participation factor is 3,76. This value equals agree. This means teacher provided students' active participation in the process. Mean of students' responses to presentation factor is 3,93. This value equals agree. This means students were active in presentation and evaluation of their products.

Means of students' responses to participation and problems factors varied depending on their school district. And, means of students' responses to participation, daily life, and problems factors varied depending on their class level.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

At the end of the study, it was found that the students have positive opinions about the performance tasks in social studies course. In the preparation process, students studying in rural comparatively feel themselves more active than the student studying in the urban; students studying in the urban encounter less with problems than students studying in the rural. 5th graders think that they could use the information in daily life more than 4th graders, and 5th grade students participate more actively at the every step of performance task preparation; 5th graders encounter with less problems.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Hazırladıkları Performans Görevleri Hakkındaki Görüşleri¹

SAADETTİN ŞAHİNER
Kayabaşı Alemdar İlköğretim Okulu

ALİ ARSLAN
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde hazırladıkları performans görevleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmada alan taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşleri ölçeği” ve “performans görevi hazırlama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirleme ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılında 992 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve MANOVA testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; katılım ve zorluklar faktörüne ilişkin öğrenci görüşlerinin okudukları okula göre değiştiği; bu faktörlerin yanında günlük yaşamla ilişkilendirme faktörüne ilişkin görüşlerinin de sınıf düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, performans görevleri, ilköğretim

Eğitim, son yıllarda oldukça önemi artmış bir olgu haline gelmiştir. Eğitimin bir işlevi de, bireyleri bir yandan toplumsal yaşamdaki rollerine hazırlayarak toplumsal devamlılığı, diğer yandan bilgilerle donatarak toplumun değişen kurallarına uyumunu sağlamaktır (Arslantaş, 1989: 1). Birey aldığı eğitim sayesinde, bir yandan toplum içerisinde kendisine bir yer ediniyor toplumda üzerine düşen görevleri yerine getirirken; bir yandan da o toplumun kurallarına uymaktadır.

Öğrencilere toplum kurallarının öğretildiği ve okulda toplum problemlerinin ağırlıklı olarak ele alındığı derslerden biri de sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersi, ilköğretim çağındaki çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgilidir. Bu dersin yaşamla ilgili olması, çocuğun geçmişini, bugünü ve geleceğini yakından tanımasına imkan verecektir (Sözer, 1998: 15). Sosyal bilgiler eğitiminin sosyal hayatın devamlılığına bakan bu yönünün aksamandan yürümesi için hali hazırda kullanılan eğitim programlarının sürekli değişim ve gelişim içinde olması

¹ Bu çalışma, yüksek lisans tezinden elde edilip, bir bölümü, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

gerekmektedir. Buna bağlı olarak günümüzde de eğitim programları, zamanın şartlarına göre yeniden düzenlenmekte ve güncellenmektedir. Türkiye’de de son yıllarda eğitim programlarında buna yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Akdağ ve Çoklar, 2009: 1).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca çağın gereklerine uygun bir ilköğretim programı hazırlanması düşüncesiyle yola çıkılmış ve bu amaçla da hazırlanan taslak programın 2004 yılında pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen olumlu sonuçlar neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak 2005 yılında, ilköğretim kurumlarında yeni sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasına başlanmıştır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç-gereçlerde ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 136). Bu yeni anlayışla birlikte, öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımı her zamankinden daha önemli olmaya başlamıştır (Birgin ve Çatlıoğlu, 2009: 156).

Yeni ilköğretim programıyla MEB ölçme-değerlendirme uygulamalarında sürece dayalı değerlendirme anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bu görüş öğrenme ürünlerini dışlamamakla birlikte, vurguyu daha çok öğrenme sürecinde gerekli olan performansların nasıl geliştiğine ve değiştiğine yapmaktadır (McMillion, 1997: 51; Çepni, 2007: 194). Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri gözlemleyerek değerlendirir ve öğrencilerin ürettikleri, yaptıkları hakkında zengin dönütler verir (Duman, 2007: 317) hem de tek bir uygulamaya dayalı olarak elde edilen verilerden hareketle karar vermemiş olur. Bu ise öğrencilerin kısıtlı bir zaman dilimi içinde verilen bir testten aldığı sonuca göre değerlendirilmesinden çok, öğretim süreci içerisindeki performansının ölçülmesini ön plana çıkarmaktadır (Karakuş ve Kösa, 2009: 185).

İlköğretim programlarıyla beraber ülkemizde de son yıllarda üzerinde önemle durulan değerlendirme yaklaşımlarından biri de performans değerlendirmedir. Performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmasını gerektiren, bireysel ya da grup çalışmalarıyla gerçekleştirilebilen, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan, bilimsel ve problem çözme süreçlerine dayalı bir değerlendirme biçimidir. Performans değerlendirme, öğrencilere bilgi, beceri ve zeka alışkanlıklarını uygulayabilecekleri, anlayışlarını gösterebilecekleri durum ve ödevler olarak tanımlanır. Performans görevi, programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alandaki becerilerini aynı anda kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürünün ortaya konmasını gerektiren çalışmalardır (Karagöz ve diğerleri, 2006).

Performans görevleri öğrencilere günlük yaşamdan yalıtılmış bilgileri onlara aktarmayı değil de öğrencilerin elde etmiş oldukları bilgileri günlük yaşamlarında uygulayıp uygulayamadıklarını ortaya çıkarıcı olmalıdır. Performans görevi hazırlama sürecinde öğretmene büyük görev düşmekle birlikte en önemli görev öğrencindir. Öğrenci performansı yerine getirmekle öncelikli olarak görevli olup, öğretmen onu planlama ve değerlendirme aşamasında da sürece dahil etmelidir. Yani öğrenci de karar verme sürecinde etkin olarak yer almalıdır.

Performans görevleri ile ilgili öğrencinin de görüşleri çerçevesinde hazırlanmış olan yönerge de öğrencilere önceden verilmelidir. Diğer bir deyişle öğrenci kendisinden

ne beklediği konusunda açık bir şekilde bilgilendirilmeli, öğrencinin kafasında herhangi bir soru işareti olmamalıdır. Öğrencilere sadece bireysel hazırlayacakları çalışmalar (proje, ödev) yerine küçük gruplar halinde çalışmalarını gerektirecek çalışmalar da yaptırılabilir. Bu da öğrencilerin toplumsal ve demokratik yaşam becerilerini geliştirir.

Performans değerlendirmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genelde öğretmen (Karakuş ve Kösa, 2009; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Arslan, Kaymakçioğlu ve Arslan, 2009; Çoruhlu, Çepni ve Nas, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010; Acar ve Anıl, 2009; Anılan ve Kılıç, 2010; Yılmaz ve Benli, 2011) ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı (Yelken, 2006; Duban ve Küçükıyılmaz, 2008; Ersoy, 2006; Özoğul ve Sullivan, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008.) görülmektedir. Öğrencilere yönelik olarak çeşitli çalışmalar da yapılmıştır (Kumandaş, 2008; Adanalı ve Doğanay, 2010; Akdağ ve Çoklar, 2009).

Ayrıca yapılan çalışmalar genel olarak alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kapsayıcı bir şekilde yapılmıştır (Karakuş ve Kösa, 2009; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Arslan, Kaymakçioğlu ve Arslan, 2009; Çoruhlu, Çepni ve Nas, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010; Acar ve Anıl, 2009; Yelken, 2006; Duban ve Küçükıyılmaz, 2008; Birgin ve Gürbüz, 2008). Alternatif değerlendirme yöntemlerinden özel olarak portfolyo değerlendirme (Ersoy, 2006; Baki vd. 2004; Baki ve Birgin, 2002; Bahçeci ve Kuru, 2007; Karadağ ve Öney, 2006) ve performans değerlendirme (Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010; Akdağ ve Çoklar, 2009; Kumandaş, 2008)'dir. Bu çalışmalardan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde verilen performans görevlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılan bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinde hazırladıkları performans görevlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma, performans görevleri öğrenci görüşlerini alarak karşılaşılan problemlerin giderilmesi ve daha sonra yapılacak çalışmalara rehber olması açısından önemlidir.

Alt Problemler

- 1) Bilgilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- 2) Sosyal etkileşime ve empatiye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- 3) Günlük yaşamla ilişkilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- 4) Sürece katılıma ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- 5) Sunum ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- 6) Öğrencilerin performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7) Öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar okudukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 8) Öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma modellerinden alan taraması kullanılmıştır. Alan taraması çalışmaları mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür (Çepni, 2007: 35). Bu çalışmada da ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde hazırladıkları performans görevlerine ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Zonguldak iline bağlı Kdz. Ereğli ilçesi sınırları içerisinde ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin ilçe merkezi okulları, köy ve özel okullardan oluştuğu dikkate alındığında, bu üç okul türünün de çalışmada en iyi biçimde temsil edilebilmesi amacıyla tabakalı örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde evreni oluşturan alt grupların örnekleme oranlı bir şekilde temsil edilmesi sağlanır (Gay ve Airisian, 2000). İlçe merkezinde 19, merkeze bağlı köylerde 16 ve özel statüde 3 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan rastgele seçilen 4 merkez, 4 köy ve 1 özel ilköğretim okulunun araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Belirlenen merkez okullarda okuyan 456, köy okullarında okuyan 482 ve özel okulda okuyan 68, toplamda da 1006 öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında soruların çoğuna cevap vermeyen ya da hatalı işaretleme yapan öğrencilere ait veriler analiz dışı tutulmuş ve böylelikle 992 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşleri ölçeği” ve “performans görevi hazırlama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirleme ölçeği” ile toplanmıştır.

Ölçek maddeleri yazılmadan önce performans değerlendirme sürecine ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler çerçevesinde ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilmesinde Adanalı (2008) ve Kumandaş (2008)'in ölçeklerinden de yararlanılmıştır.

Ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra taslak hali görünüş geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla 5 farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltmeler yapılarak 19 maddelik “performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşleri ölçeği” oluşturulmuştur. Yapı geçerliliğini ortaya koyabilmek amacıyla deneme ölçeği KDZ Ereğli Kışla Mahmut Likoğlu İÖO'da okuyan 142 öğrenciye uygulanmıştır.

Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Ölçeği

Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Barlett testi değerlerine bakılmıştır. Verilerin KMO değeri 0,83; Barlett testi değeri 989,859 olarak gözlenmiştir. Bu değer 0,05 düzeyinde anlamlıdır. KMO değerinin 0,60'dan yüksek ve Barlett değerinin anlamlı olmasından hareketle verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Pilot çalışmadan elde edilen veriler "temel bileşenler faktör analizi"ne tabi tutulmuştur. Faktörler belirlenirken, öz değer, faktor tarafından açıklanan varyans, maddelerin faktor yükleri ve madde-toplam korelasyonları temele alınmıştır. Ölçeğin toplam varyansın % 62,66'sını açıklamaklayan 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç geçerliği sahip olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ölçeği oluşturan maddelerin madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek olmasına bakılarak ölçeğin iç geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). "Bilgilendirme" faktörü 5 maddeden oluşup faktör yükleri 0,51 ile 0,70 arasında, madde-toplam korelasyonları 0,45 ile 0,52 arasında değişmektedir. "Sosyal Etkileşim ve Empati" faktörü 3 maddeden oluşup faktör yükleri 0,71 ile 0,76 arasında, madde-toplam korelasyonları 0,59 ile 0,63 arasında değişmektedir. "Günlük yaşamla İlişkilendirme" faktörü 3 maddeden oluşup faktör yükleri 0,55 ile 0,74 arasında, madde-toplam korelasyonları 0,39 ile 0,57 arasında değişmektedir. "Katılım" faktörü 2 maddeden oluşup faktör yükleri 0,65 ve 0,81 olduğu ve madde-toplam korelasyonları 0,47'dir. "Sunum ve Değerlendirme" faktörü 6 maddeden oluşup faktör yükleri 0,55 ile 0,81 arasında, madde-toplam korelasyonları 0,49 ile 0,69 arasında değişmektedir.

Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Analiz sonucunda "Bilgilendirme" faktörünün güvenilirliğinin 0,72; "Sosyal Etkileşim ve Empati" faktörünün güvenilirliğinin 0,75; "Günlük yaşamla İlişkilendirme" faktörünün güvenilirliğinin 0,69; "Katılım" faktörünün güvenilirliğinin 0,64 olduğu; "Sunum ve Değerlendirme" faktörünün güvenilirliğinin 0,81; ölçeğin bütün olarak güvenilirlik katsayısının 0,84 olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ölçümlerin güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Bilgilendirme faktörü, öğretmenin öğrencileri ödevi nasıl hazırlayacakları ve çalışma esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda öğrencilerini bilgilendirmesini; sosyal etkileşim faktörü çalışmaların öğrencilerin sosyalleşmesine etkisini; günlük yaşamla ilişkilendirme faktörü performans görevlerinin günlük yaşamla ilişkili olup olmadığını; katılım faktörü, performans görevinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine öğrencilerin etkin olarak katılıp katılmadıklarını; sunum ve değerlendirme faktörü ise öğrencilere sunum ve değerlendirme imkanı sağlanıp sağlanmadığını ifade etmektedir.

Performans Görevi Hazırlama Sürecinde Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunları Belirleme Ölçeği

Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Barlett testi değerlerine bakılmıştır. Verilerin KMO değeri 0,91, Bartlett testi değeri 791,261 olarak gözlenmiştir. Bu değer 0,05 düzeyinde anlamlıdır. KMO değerinin 0,60'dan yüksek ve

Barlett değerinin anlamlı olmasından hareketle verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Pilot çalışmadan elde edilen veriler “temel bileşenler faktör analizi”ne tabi tutulmuştur. Faktör analizi neticesinde tek boyutlu, 13 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, toplam varyansın % 47’sini açıklamaktadır. Bu değer tek boyutlu bir ölçek için yeterli olduğu söylenilebilir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,60 ile 0,77 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç geçerliği sahip olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ölçeği oluşturan maddelerin madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları 0,54 ile 0,71 arasında değiştiği görülmüştür. Madde-toplam korelasyonlarının 0,30’dan yüksek olmasına bakılarak iç geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0,90 olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ölçeği oluşturan maddelerin güvenilir ölçüm sonucu verdiği söylenilebilir.

Verilerin Analizi

Örneklemden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) testleri ve MANOVA kullanılmıştır.

Ölçekleri oluşturan faktör puan ortalamalarının yorumlanması şu aralıklara göre yapılmıştır: 1-1.79 arası “hiç katılmıyorum”; 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”; 2.60-3.39 arası “kararsızım”; 3.40-4.19 arası “katılıyorum”; 4.20-5.00 arası “tamamen katılıyorum” şeklindedir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

Bilgilendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi “bilgilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1
Bilgilendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)		Cevapsız (0)		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmenim, ödevime başlamadan önce bana yeteri kadar bilgi verdi.	13	1,3	25	2,5	39	3,9	222	22,4	689	69,5	4	0,4	992	100	4,55
Öğretmenim, ödevime başlamadan önce bana bazı kaynaklar önerdi.	27	2,7	44	4,4	104	10,5	306	30,8	503	50,7	8	0,8	992	100	4,20
Bana, ödevimin süresi hakkında bilgi verildi.	25	2,5	23	2,3	41	4,1	184	18,5	709	71,5	10	1	992	100	4,51
Çalışmamı nasıl sunacağım ve rapor haline getireceğim konusunda bilgilendirildim.	24	2,4	35	3,5	95	9,6	265	26,7	566	57,1	7	0,7	992	100	4,30
Önerilen kaynaklar dışında kendi bulduğum kaynakları da kullandım.	44	4,4	40	4	99	10	282	28,4	518	52,2	9	9	992	100	4,17
Genel Ortalama															4,35

Tablo1 incelendiğinde, “öğretmenim, ödevime başlamadan önce bana yeteri kadar bilgi verdi” maddesine öğrencilerin 13’ü (% 1,3) hiç katılmıyorum; 25’i (% 2,5) katılmıyorum; 39’u (% 3,9) kararsızım; 222’si (% 22,4) katılıyorum; 689’u (% 69,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 4 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X}=4,55$ ’tir. Buna göre öğretmenin öğrencileri çalışmaya başlamadan önce o çalışmayı nasıl yapacaklarına dair bilgilendirdiği söylenebilir.

“Öğretmenim, ödevime başlamadan önce bana bazı kaynaklar önerdi” maddesine öğrencilerin 27’si (% 2,7) hiç katılmıyorum; 44’ü (% 4,4) katılmıyorum; 104’ü (% 10,5) kararsızım; 306’sı (% 30,8) katılıyorum; 503’ü (% 50,7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 8 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X}=4,20$ ’dir. Bu verilere göre öğretmenlerin, öğrencilere çalışmayı yaparken faydalanacakları bazı kaynaklar önerdiği söylenebilir.

“Bana, ödevimin süresi hakkında bilgi verildi” maddesine öğrencilerin 25’i (% 2,5) hiç katılmıyorum; 23’ü (% 2,3) katılmıyorum; 41’i (% 4,1) kararsızım; 184’ü (% 18,5) katılıyorum; 709’u (% 71,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 10 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,51$ ’dir. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında, görevi tamamlamaları için kendilerine verilen süreyi yeterli buldukları söylenebilir.

“Çalışmamı nasıl sunacağım ve rapor haline getireceğim konusunda bilgilendirildim” maddesine öğrencilerin 24’ü (% 2,4) hiç katılmıyorum; 35’i (% 3,5) katılmıyorum; 95’i (% 9,6) kararsızım; 265’i (% 26,7) katılıyorum; 566’sı (% 57,1) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 7 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,30$ ’dur. Buna göre öğretmenin öğrencilerini sunum ve raporun hazırlanması konusunda bilgilendirdiği söylenebilir.

“Önerilen kaynaklar dışında kendi bulduğum kaynakları da kullandım” maddesine öğrencilerin 44’ü (% 4,4) hiç katılmıyorum; 40’ı (% 4) katılmıyorum; 99’u (% 10) kararsızım; 282’si (% 28,4) katılıyorum; 518’i (% 52,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 9 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,17$ ’dir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kendilerine önerilen kaynaklarla yetinmedikleri, yeni ve farklı kaynaklar araştırdıkları ve bunları da çalışmalarında kullandıkları söylenebilir.

Bilgilendirme faktörüne öğrencilerin vermiş oldukları cevapların genel ortalaması $\bar{x}=4,35$ olarak bulunmuştur. Bu değer tamamen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin performans görevi hazırlama süreci hakkında öğretmenleri tarafından oldukça iyi bir şekilde bilgilendirildikleri ve gerekli açıklamaların yeterince yapıldığı söylenebilir.

Sosyal Etkileşim ve Empatiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. Alt problemi “sosyal etkileşim ve empatiye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2
Sosyal Etkileşime ve Empatiye İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)		Cevapsız		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Görevi hazırlarken birçok şeyi	15	1,5	29	2,9	76	7,7	312	31,5	550	55,3	10	1	992	100	4,33

araştırarak öğrendim.																		
Hazırladığım görev, arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmama yardımcı oldu.	57	5,7	78	7,9	161	16,2	304	30,6	389	39,2	3	0,3	992	100	3,88			
Hazırladığım görev, diğer insanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamamda faydalı oldu.	41	4,1	60	6	186	18,8	313	31,6	382	38,5	10	0,3	992	100	3,91			
Genel Ortalama																		4,04

Tablo 2 incelendiğinde “görevi hazırlarken birçok şeyi araştırarak öğrendim” maddesine öğrencilerin 15’i (% 1,5) hiç katılmıyorum; 29’u (% 2,9) katılmıyorum; 76’sı (% 7,7) kararsızım; 312’si (% 31,5) katılıyorum; 550’si (% 55,3) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 10 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,33$ ’tür. Buna göre görev hazırlama sürecinde, bilgilerin öğrencilere hazır bir şekilde sunulmadığı, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin araştırarak ürettiği söylenilebilir.

“Hazırladığım görev, arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmama yardımcı oldu” maddesine öğrencilerin 57’si (% 5,7) hiç katılmıyorum; 78’i (% 7,9) katılmıyorum; 161’i (% 16,2) kararsızım; 304’ü (% 30,6) katılıyorum; 389’u (% 39,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 3 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,88$ ’dir. Buna göre öğrencilerin performans hazırlama sürecinde daha çok sosyalleştiklerini, akranlarıyla daha iyi bir iletişim kurabildiklerini düşündükleri söylenebilir.

“Hazırladığım görev, diğer insanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamamda faydalı oldu” maddesine öğrencilerin 41’i (% 4,1) hiç katılmıyorum; 60’ı (% 6) katılmıyorum; 186’sı (% 18,8) kararsızım; 313’ü (% 31,6) katılıyorum; 382’si (% 38,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 10 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,91$ ’dir. Bu analizin sonucuna göre öğrencilerin, performans görevlerinin onların empati ve iletişim kurma yeteneklerine katkısı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sosyal etkileşime ve empatiye ilişkin öğrenci cevaplarının genel ortalamaları $\bar{x}=4,04$ olarak bulunmuştur. Bu değer katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin performans görevleri hazırlama sürecinde araştırmalarını yaparken toplumsal becerileri kullandıkları söylenebilir. Bu çalışmayla benzer bulgular Bayrakçı (2007) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Bayrakçıya göre araştırma

ödevlerini yapan öğrencilerde araştırma ödevlerini yapamayan öğrencilere göre büyük oranda sosyalleşme görülür.

Günlük yaşamla İlişkilendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt problemi “günlük yaşamla ilişkilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3
Günlük yaşamla İlişkilendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)		Cevapsız (0)		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Çevremdeki olayları daha iyi gözlemlene becerisi kazanmama yardımcı oldu. Hazırladığım görev, edindiğim bilgileri gerçek hayatla ilişkilendirmeme yardımcı oldu.	29	2,9	51	5,1	134	13,5	299	30,1	467	47,1	12	1,2	992	100	4,09
Hazırladığım görev, aklıma gelen soruları çevreme çekinmeden sorabilmeme yardımcı oldu.	32	3,2	48	4,8	141	14,2	303	30,5	457	46,2	10	1	992	100	4,08
Genel Ortalama	34	3,4	53	5,3	157	15,8	287	28,9	452	45,6	9	0,9	992	100	4,05
															4,07

Tablo 3 incelendiğinde “çevremdeki olayları daha iyi gözlemlene becerisi kazanmama yardımcı oldu” maddesine öğrencilerin 29’u (% 2,9) hiç katılmıyorum; 51’i (% 5,1) katılmıyorum; 134’ü (% 13,5) kararsızım; 299’u (% 30,1) katılıyorum; 467’si (% 47,1) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 12 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X}=4,09$ ’dur. Buna göre performans görevlerinin, öğrencilerin gözlem becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

“Hazırladığım görev, edindiğim bilgileri gerçek hayatla ilişkilendirmeme yardımcı oldu” maddesine öğrencilerin 32’si (% 3,2) hiç katılmıyorum; 48’i (% 4,8) katılmıyorum; 141’i (% 14,2) kararsızım; 303’ü (% 30,5) katılıyorum; 457’si (% 46,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 10 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir.

Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,08$ 'dir. Buna göre performans görevlerinin, öğrencilerin bilgilerini gerçek hayatla ilişkilendirmesine katkı sağladığı söylenebilir.

“Hazırladığım görev, aklıma gelen soruları çevreme çekinmeden sorabilmeme yardımcı oldu” maddesine öğrencilerin 34’ü (% 3,4) hiç katılmıyorum; 53’ü (% 5,3) katılmıyorum; 157’si (% 15,8) kararsızım; 287’si (% 28,9) katılıyorum; 452’si (% 45,6) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 9 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,05$ 'dir. Buna göre performans görevlerinin, öğrencileri, önüne çıkan problemlerin cevaplarını günlük hayat içinde aramaya, yakınlarından destek almaya teşvik ettiği; dolayısıyla da daha çok sosyalleşmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik öğrenci cevaplarının genel ortalaması $\bar{x}=4,07$ 'dir. Bu değer katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre performans görevlerinin öğrencileri elde etmiş oldukları bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarmalarına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. *Katılıma İlişkin Bulgular*

Araştırmanın 4. alt problemi “katılıma ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4
Katılıma İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)		Cevapsız (0)		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Performans konusu belirlenirken benim de fikrim alındı.	105	10,6	85	8,6	114	11,5	246	24,8	426	42,9	16	1,6	992	100	3,76
Görevimi hazırlarken, öğretmenimle birlikte ödevimi ara sıra kontrol ettik.	97	9,8	69	7	159	16	278	28	382	38,5	7	0,7	992	100	3,76
Genel Ortalama															3,76

Tablo 4 incelendiğinde “performans konusu belirlenirken benim de fikrim alındı” maddesine öğrencilerin 105’i (% 10,6) hiç katılmıyorum; 85’i (% 8,6) katılmıyorum; 114’ü (% 11,5) kararsızım; 246’sı (% 24,8) katılıyorum; 426’sı (% 42,9) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 16 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,76$ 'dır. Buna göre görevin hazırlanması sürecinde öğretmenlerinin öğrencilere sürekli kılavuzluk yaptığı, öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi ve fikir akışının iki yönlü ve demokratik olarak

devam ettiği, performans konusunun belirlenmesi sürecinde öğrencinin de söz sahibi olduğu söylenebilir.

“Görevimi hazırlarken, öğretmenimle birlikte ödevimi ara sıra kontrol ettik” maddesine öğrencilerin 97’si (% 9,8) hiç katılmıyorum; 69’u (% 7) katılmıyorum; 159’u (% 16) kararsızım; 278’i (% 28) katılıyorum; 382’si (% 38,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 7 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,76$ ’dır. Buna göre görevin hazırlanması sürecinde öğretmen-öğrenci arasında fikir alış-verişinin devam ettiği, öğretmenin sürece kılavuzluk etmek suretiyle destek verdiği söylenebilir.

Katılıma ilişkin öğrenci cevaplarının genel ortalaması $\bar{x}=3,76$ ’dır. Bu değer katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin performans görevi ile ilgili karar verme sürecine kendilerinin de dahil edildiğini ifade ettikleri söylenebilir. Fakat bu değer diğer faktör puan ortalamaları arasında en düşük ortalamaya sahip faktördür.

Sunum ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. alt problemi “sunum ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5
Sunum ve Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen katılıyorum (5)		Cevapsız (0)		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sunum yapabilmek için bana verilen süre yeterliydi.	39	3,9	25	2,5	76	7,7	195	19,7	642	64,7	15	1,5	992	100	4,34
Sunum yapabilmek için gerekli olan araç-gereçler öğretmenim tarafından sağlandı.	135	13,6	99	10	167	16,8	251	25,3	329	33,2	11	1,1	992	100	3,51
Sunum sonrasında arkadaşlarımla soru sordum ve cevap verebildim.	42	4,2	44	4,4	132	13,3	277	27,9	484	48,9	13	1,3	992	100	4,08
Çalışmamı rapor haline getirdim.	43	4,3	40	4	127	12,8	249	25,1	514	51,8	19	1,9	992	100	4,1
Arkadaşlarımla hazırladığı	101	10,2	70	7,1	144	14,5	260	26,2	404	40,7	13	1,3	992	100	3,76

görevler değerlendirilirken benim de görüşüm alındı. Ödevimi öğretmenimle birlikte değerlendirdik.	95	9,6	60	6	112	11,3	235	23,7	472	47,6	18	1,8	992	100	3,88
Genel Ortalama															3,94

Tablo 5 incelendiğinde, “sunum yapabilmek için bana verilen süre yeterliydi” maddesine öğrencilerin 39’u (% 3,9) hiç katılmıyorum; 25’i (% 2,5) katılmıyorum; 76’sı (% 7,7) kararsızım; 195 (% 19,7) katılıyorum; 642’si (% 64,7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 15 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,34$ ’tür. Buna göre öğrencilerin, sunum yapması için kendilerine verilen süreyi yeterli buldukları söylenebilir.

“Sunum yapabilmek için gerekli olan araç-gereçler öğretmenim tarafından sağlandı” maddesine öğrencilerin 135’i (% 13,6) hiç katılmıyorum; 99’u (% 10) katılmıyorum; 167’si (% 16,8) kararsızım; 251’i (% 25,3) katılıyorum; 329’u (% 33,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 11 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,51$ ’dir. Buna göre öğrencilerin sunum yapabilmek için ihtiyaç duyabilecekleri araç ve gerecin sınıfta hazır bulunduğu ya da öğretmen tarafından temin edildiği söylenebilir.

“Sunum sonrasında arkadaşlarımdan sorduğu sorulara cevap verebildim” maddesine öğrencilerin 42’si (% 4,2) hiç katılmıyorum; 44’ü (% 4,4) katılmıyorum; 132’si (% 13,3) kararsızım; 277’si (% 27,9) katılıyorum; 484’ü (% 48,9) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 13 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,08$ ’dir. Buna göre performans görevinin, öğrencinin belli bir konudaki bilgi ve birikimine; konu hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi sahibi olmasına; böylelikle konuya ilişkin sorulara cevap verebilmesine; ayrıca, sunum sürecinde medeni cesaretinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

“Çalışmamı rapor haline getirdim” maddesine öğrencilerin 43’ü (% 4,3) hiç katılmıyorum; 40’ı (% 4) katılmıyorum; 127’si (% 12,8) kararsızım; 249’u (% 25,1) katılıyorum; 514’ü (% 51,8) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 19 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,10$ ’dur. Buna göre performans görevlerinin yazılı sunum yapabilme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

“Arkadaşlarımdan hazırladığı görevler değerlendirilirken benim de görüşüm alındı” maddesine öğrencilerin 101’i (% 10,2) hiç katılmıyorum; 70’i (% 7,1) katılmıyorum; 144’ü (% 14,5) kararsızım; 260’ı (% 26,2) katılıyorum; 404’ü (% 40,7) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 13 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,76$ ’dır. Bu verilere göre, görevlerin değerlendirilmesi sürecinde sınıf içinde demokratik bir ortam yaratıldığı; öğrenciye söz hakkı verildiği söylenebilir.

“Ödevimi öğretmenimle birlikte değerlendirdik” maddesine öğrencilerin 95’i (% 9,6) hiç katılmıyorum; 60’ı (% 6) katılmıyorum; 112’si (% 11,3) kararsızım; 235’i (% 23,7) katılıyorum; 472’si (% 47,6) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 18 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x} = 3,88$ ’dir. Buna göre öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirme esnasında bilgilendirdiği, hatalarını ve olumlu yönlerini gösterdiği; ayrıca onun fikirlerine de önem verdiği söylenebilir.

Sunum ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci cevaplarının genel ortalaması $\bar{x} = 3,94$ ’tür. Bu değer de katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilere performans görevlerini sunma ve değerlendirme işleminde de aktif rol alma fırsatının sağlandığı söylenebilir.

Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın 6. alt problemi “öğrencilerin performans görevlerini hazırlarken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6
Performans Görevi Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç katılmıyorum		(5) Katılmıyorum		(4) Kararsızım		(3) Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		(1) Cevapsız		(0) Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Görevleri anlamakta zorlanıyorum.	491	49,5	168	16,9	126	12,7	119	12	81	8,2	7	0,7	992	100	3,85
Görevi hazırlarken kaynak bulmakta zorlanıyorum.	427	43	211	21,3	120	12,1	117	11,8	115	11,6	2	0,2	992	100	3,71
Performans ödevleri işlemediğimiz konulardan soruluyor.	509	51,3	140	14,1	78	7,9	96	9,7	158	15,9	11	1,1	992	100	3,71
Grupla hazırladığımız ödevlerde arkadaşlarımızla bir araya gelmemiz zor oluyor.	322	32,5	174	17,5	142	14,3	167	16,8	179	18	8	0,8	992	100	3,27

Sınıf kalabalık olduğu için, sınıfta yürüttüğümüz çalışmalar iyi olmuyor.	407	41	149	15	148	14,9	138	13,9	147	14,8	3	0,3	992	100	3,53
Bilgisayar kullanmayı bilseydim ödevlerim daha güzel olurdu.	496	50	129	13	97	9,8	91	9,2	172	17,3	7	0,7	992	100	3,67
Görevi hazırlarken çok fazla yazı yazmak zorunda kalıyorum.	351	35,4	168	16,9	132	13,3	141	14,2	190	19,2	10	1	992	100	3,32
Görevimi hazırlamak için bana verilen süre yetiştiriyor.	541	54,5	159	16	90	9,1	86	8,7	98	9,9	18	1,8	992	100	3,91
Görevi hazırlamak için çok para harcamak gerekiyor.	574	57,9	144	14,5	95	9,6	67	6,8	102	10,3	9	0,9	992	100	4,00
Öğretmenim tarafından verilen ödev konularını hoşuma giderek yapmıyorum.	482	48,6	144	14,5	83	8,4	88	8,9	188	19	7	0,7	992	100	3,63
Sunum yapmak üzere verilen süre yeterli olmuyor.	521	52,5	157	15,8	104	10,5	74	7,5	114	11,5	22	2,2	992	100	3,84
Dereceli puanlama ölçeğinin ne işe yaradığını anlamıyorum.	485	48,9	162	16,3	138	13,9	86	8,7	109	11	12	1,2	992	100	3,80
Öğretmenimiz, görevden aldığımız puanı söylemiyor.	540	54,4	132	13,3	111	11,2	53	5,3	147	14,8	9	0,9	992	100	3,84

Tablo 6. incelendiğinde, “görevleri anlamakta zorlanıyorum” maddesine öğrencilerin 491’i (% 49,5) hiç katılmıyorum; 168’i (% 16,9) katılmıyorum; 126’sı (% 12,7) karasızım; 119’u (% 12) katılıyorum; 81’i (% 8,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 7 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için

verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,85$ 'tir. Buna göre öğrencilere verilen görevlerin, öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılabilir olduğu söylenebilir.

“Görevi hazırlarken kaynak bulmakta zorlanıyorum” maddesine öğrencilerin 427'si (% 43) hiç katılmıyorum; 211'i (% 21,3) katılmıyorum; 120'si (% 12,1) kararsızım; 117'si (% 11,8) katılıyorum; 115'i (% 11,6) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 2 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,71$ 'dir. Buna göre öğrencilerin performans görevlerinde kullanmak üzere kaynak bulmakta zorlanmadıkları söylenebilir.

“Performans ödevleri işlemediğimiz konulardan soruluyor” maddesine öğrencilerin 509'u (% 51,3) hiç katılmıyorum; 140'ı (% 14,1) katılmıyorum; 78'i (% 7,9) kararsızım; 96'sı (% 9,7) katılıyorum; 158'i (% 15,9) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 11 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,71$ 'dir. Buna göre performans görevlerinin, derslerde işlenen konularla eş güdümlü olarak verildiği söylenebilir.

“Grupla hazırladığımız ödevlerde arkadaşlarımızla bir araya gelmemiz zor oluyor” maddesine öğrencilerin 322'si (% 32,5) hiç katılmıyorum; 174'ü (% 17,5) katılmıyorum; 142'si (% 14,3) kararsızım; 167'si (% 16,8) katılıyorum; 179'u (% 18) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 8 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,27$ 'dir. Buna göre öğrencilerin grupla yapılması gereken görevleri yapmak için bir araya gelmekte zaman zaman zorlandıkları söylenebilir. Adanalı ve Doğanay (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler değerlendirme çalışmalarını yapmak için arkadaşlarıyla bir araya gelmede problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Sınıf kalabalık olduğu için, sınıfta yürüttüğümüz çalışmalar iyi olmuyor” maddesine öğrencilerin 407'si (% 41) hiç katılmıyorum; 149'u (% 15) katılmıyorum; 148'i (% 14,9) kararsızım; 138'i (% 13,9) katılıyorum; 147'si (% 14,8) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 3 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,53$ 'tür. Buna göre öğrencilerin sınıf içi performans görevlerini yerine getirirken sınıf mevcudunun kalabalık olmasından olumsuz yönde etkilenmedikleri söylenebilir.

“Bilgisayar kullanmayı bilseydim ödevlerim daha güzel olurdu” maddesine öğrencilerin 496'sı (% 50) hiç katılmıyorum; 129'u (% 13) katılmıyorum; 97'si (% 9,8) kararsızım; 91'i (% 9,2) katılıyorum; 172'si (% 17,3) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 7 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,67$ 'dir. Buna göre öğrencilerin performans görevlerini yerine getirirken bilgisayar kullanımına çok fazla ihtiyaç duymadıkları ya da bilgisayar kullanımında kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

“Görevi hazırlarken çok fazla yazı yazmak zorunda kalıyorum” maddesine öğrencilerin 351'i (% 35,4) hiç katılmıyorum; 168'i (% 16,9) katılmıyorum; 132'si (% 13,3) kararsızım; 141'i (% 14,2) katılıyorum; 190'ı (% 19,2) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 10 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,32$ 'dir. Buna göre bazen performans görevlerinin gereğinden fazla yazı yazılması gibi zorluk yaratabildiği söylenebilir.

“Görevimi hazırlamak için bana verilen süre yetiştiriyor” maddesine öğrencilerin 541’i (% 54,5) hiç katılmıyorum; 159’u (% 16) katılmıyorum; 90’ı (% 9,1) kararsızım; 86’sı (% 8,7) katılıyorum; 98’i (% 9,9) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 18 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,91$ ’dir. Buna göre öğrencilerin görevi yerine getirmeleri için kendilerine verilen süreyi yeterli buldukları söylenebilir.

“Görevi hazırlamak için çok para harcamak gerekiyor” maddesine öğrencilerin 574’ü (% 57,9) hiç katılmıyorum; 144’ü (% 14,5) katılmıyorum; 95’i (% 9,6) kararsızım; 67’si (% 6,8) katılıyorum; 102’si (% 10,3) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 9 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=4,00$ ’tür. Buna göre performans görevlerinin hazırlanması sırasında öğrencilerin, gereğinden fazla para harcadıklarını düşünmedikleri söylenebilir.

“Öğretmenim tarafından verilen ödev konularını hoşuma giderek yapmıyorum” maddesine öğrencilerin 482’si (% 48,6) hiç katılmıyorum; 144’ü (% 14,5) katılmıyorum; 83’ü (% 8,4) kararsızım; 88’i (% 8,9) katılıyorum; 188’i (% 19) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 7 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,63$ ’tür. Buna göre öğrencilerin performans konularını zevkli ve ilgi çekici buldukları söylenebilir.

“Sunum yapmak üzere verilen süre yeterli olmuyor” maddesine öğrencilerin 521’i (% 52,5) hiç katılmıyorum; 157’si (% 15,8) katılmıyorum; 104’ü (% 10,5) kararsızım; 74’ü (% 7,5) katılıyorum; 114’ü (% 11,5) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 22 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,84$ ’tür. Buna göre hazırlanan görevin sunumu için öğrencilere tanınan sürenin yeterli olduğu söylenebilir.

“Dereceli puanlama ölçeğinin ne işe yaradığını anlamıyorum” maddesine öğrencilerin 485’i (% 48,9) hiç katılmıyorum; 162’si (% 16,3) katılmıyorum; 138’i (% 13,9) kararsızım; 86’sı (% 8,7) katılıyorum; 109’u (% 11) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 12 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,80$ ’dir. Buna göre öğrencilerin, dereceli puanlama anahtarını, dolayısıyla da kendilerinden beklenen performans ölçütlerini ve bu ölçütlerin nasıl puanlanacağını kolaylıkla anlayabildikleri söylenebilir.

“Öğretmenimiz, görevden aldığımız puanı söylemiyor” maddesine öğrencilerin 540’ı (% 54,4) hiç katılmıyorum; 132’si (% 13,3) katılmıyorum; 111’i (% 11,2) kararsızım; 53’ü (% 5,3) katılıyorum; 147’si (% 14,8) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. 9 öğrenci ise bu maddeye cevap vermemiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevapların ortalaması $\bar{x}=3,84$ ’tür. Buna göre öğretmenin, öğrenci performansına ilişkin değerlendirmelerini nota dönüştürmek suretiyle, öğrenciye geri dönüt verdiği söylenebilir.

Okul Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 7. alt problemi “öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar, okudukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğrencilerin performans görevine ve bu görevi yerine getirirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri arasında okul türlerine göre fark meydana

gelip gelmediğini belirleyebilmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7
Öğrencilerin Okullar ile Performans Görevine ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	Hipotez df	Hata df	F	p
Okul (Wilk's Lambda)	0,941	12,000	1968,000	5,093	0,000

p<0,001

Tablo 7 incelendiğinde verilerin Wilk's Lambda değerinin 0,941; F değerinin 5,093 (p<0,001) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin performans görevine ilişkin görüşlerinin ve bu görevleri yerine getirmede karşılaştıkları güçlüklerin okudukları okula göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8
Gruplar Arasındaki Farkın Kaynaklandığı Bağımlı Değişkeni Gösteren ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Okul Türü	\bar{X}	Ss	F	p	Tukey
Bilgilendirme	Köy	4,330	0,705	0,456	0,634	-
	Merkez	4,369	0,587			
	Özel	4,317	0,862			
Sosyal Etkileşim	Köy	4,046	0,838	2,420	0,089	-
	Merkez	4,111	1,133			
	Özel	3,833	0,973			
G. Yaşam	Köy	4,105	1,172	0,107	0,898	-
	Merkez	4,078	0,825			
	Özel	4,122	0,861			
Katılım	Köy	3,933	1,109	7,868	0,000*	Köy ile merkez arasında köy lehine
	Merkez	3,606	1,476			
	Özel	3,897	0,866			
Sunum	Köy	3,997	0,888	2,280	0,103	-
	Merkez	3,939	0,848			
	Özel	3,757	1,126			
Zorluk	Köy	3,529	1,106			Köy ile merkez

Merkez	3,869	0,877	13,308	0,000*	arasında merkez lehine
Özel	3,761	1,097			

p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin katılım ($F_{(2,992)}: 7,868; p<0,05$) ve zorluklar ($F_{(2,992)}: 13,308; p<0,05$) bağımlı değişkenine ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları okullara göre değiştiği; diğer değişkenlere ilişkin görüşlerinin değişmediği söylenebilir.

Öğrencilerin performans görevinin katılım boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farkın köy okulları ile merkez okullar arasında ve köy okulları lehine anlamlı olduğu söylenebilir. Köy okulunda okuyan öğrenciler, merkez okullarda okuyanlara göre sürece katılım boyutunda daha aktif olduklarını düşünüyorlar denilebilir.

Öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorluklara ilişkin görüşleri arasındaki farkın da köy okulu ile merkez okulları arasında gerçekleştiği ve merkez okulları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre merkez okullarında okuyan öğrencilerin köy okulu öğrencilerine göre daha çok olumlu görüş belirttiği, yani daha az zorluklarla karşılaştıklarını düşündükleri söylenebilir. Bu da köyde okuyan öğrencilerin kaynaklara ulaşma imkanının şehir merkezinde okuyan öğrencilere göre daha kısıtlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 8. alt problemi “öğrencilerin, performans görevlerine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğrencilerin performans görevine ve bu görevi yerine getirirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre fark meydana gelip gelmediğini belirleyebilmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9
Öğrencilerin Sınıflar ile Performans Görevine ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farka Yönelik MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	Hipotez df	Hata df	F	p
Sınıf (Wilk's Lambda)	0,970	6,000	985,000	5,389	0,000

Tablo 9 incelendiğinde verilerin Wilk's Lambda değerinin 0,970; F değerinin 5,389 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin performans görevine ilişkin görüşlerinin ve bu görevleri yerine getirmede karşılaştıkları güçlüklerin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11
Gruplar Arasındaki Farkın Kaynaklandığı Bağımlı Değişkeni Gösteren ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Bilgilendirme	4	4,372	0,718	0,966	0,326	
	5	4,329	0,628			
Sosyal Etkileşim	4	4,123	0,795	2,680	0,102	
	5	4,018	1,108			
Günlük yaşam	4	4,220	1,190	10,763	0,001*	5. sınıf lehine
	5	4,008	0,848			
Katılım	4	3,981	1,071	16,692	0,000*	5. sınıf lehine
	5	3,644	1,399			
Sunum	4	4,019	0,939	3,589	0,058	
	5	3,910	0,852			
Zorluk	4	3,598	1,079	6,852	0,009*	5. sınıf lehine
	5	3,770	0,972			

p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirme ($F_{(1,992)}$: 10,763; p<0,05), katılım($F_{(1,992)}$: 16,692; p<0,05) ve zorluklar ($F_{(1,992)}$: 6,852; p<0,05) bağımlı değişkenine ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları sınıflara göre farklılık gösterdiği, diğer değişkenlere ilişkin görüşlerinin okumuş oldukları sınıfa göre anlamlı olarak değişmediği söylenebilir.

Öğrencilerin performans görevinin günlük yaşamla ilişkilendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark 5.sınıf lehine anlamlıdır. Buna göre 5.sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine oranla, görevlerden edindikleri bilgileri günlük yaşam içerisinde daha fazla kullanabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin performans görevinin katılım boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark 5.sınıf lehine anlamlıdır. Buna göre 5.sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre görevin her aşamasında daha etkin katıldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri arasındaki fark 5. sınıf lehine anlamlıdır. Buna göre her iki sınıf seviyesindeki öğrenciler de, aslında görevlere ilişkin olumlu görüş belirtse de, 5. sınıf öğrencilerinin zorluklar konusunda 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu, yani daha az zorlukla karşılaştıklarını düşündükleri söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin performans görevini hazırlama esnasında kullanılabilecek kaynaklar, performans görevinin süresi, sunum teknikleri ve rapor hazırlama konularında kendilerini yeteri kadar bilgilendirdiklerini kesinlikle katılıyorrum düzeyinde ifade ederken; performans görevlerinin iletişim kurma becerilerinin gelişmesine, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya katkı sağladığını, gözlemlene becerilerini geliştirmede, bilgileri gerçek hayatla ilişkilendirmede ve bilinmeyenleri çevredekilere rahatça sorabilmede performans görevlerinin faydalı olduğu, öğrencilerin performans görevi konusu belirlenirken kendilerinin de görüşlerinin alındığını ve görevi hazırlarken öğretmeni ile birlikte ara sıra kontrol ettiklerini ve performans görevlerini sunmalarına imkan tanındığına katılıyorrum düzeyinde cevap verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bal (2009), Anılan ve Kılıç (2010) da, alternatif ölçme ve değerlendirmenin en çok konuları günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ile Yılmaz ve Benli (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler performans görevlerinin (projelerin) öğrencilerin inceleme ve araştırma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Tüysüz, Karakuyu ve Tatar (2010)'ın çalışmasında da öğrenci velileri performans görevlerinin öğrencilerini sosyallaştırdığını belirtmiştir.

Buna göre şu öneriler geliştirilebilir:

Performans görevleri öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırıcı bir şekilde yürütülmeli,

Performans görevleri öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama daha fazla aktarmalarını sağlayıcı olmalı,

Öğrencilerin performans görevi hazırlama sürecine etkin katılımları daha fazla sağlanmalı,

Öğrencilerin sunum ve değerlendirme aşamasında daha etkin katılımları sağlanmalıdır.

Öğrenciler, performans görevlerini hazırlama sürecinde en fazla karşılaştıkları sorunların grup üyeleri ile çalışmak için bir araya gelememeleri, görevlerin gereğinden çok yazı yazmayı gerektirmesi, sınıfın kalabalık olması, ödevlerin öğretmen tarafından verilmesi ve bilgisayar kullanamama olduğunu ifade etmişlerdir. Adanalı ve Doğanay (2010), Bal (2009), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Acar ve Anıl (2009), öğrencilerin ödevlerini hazırlamak için bir araya gelmekte güçlük çektiklerini, sınıfların kalabalık olmasının ölçme değerlendirme uygulamaları yapılmasını zorlaştırdığını ve ödevleri hazırlamak için verilen sürenin yetersiz (Akdağ ve Çoklar, 2009; Karakuş ve Kösa, 2009) olduğunu belirtmişlerdir.

Buna göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Mümkün olduğu kadar bireysel görevler verilmeli veya az sayıda öğrenciden oluşan öğrenci grupları oluşturulmalı,

Çok fazla yazı yazmayı gerektiren ödevlerden ziyade uygulama yapmaya, resim çizmeye, materyal tasarlamaya veya gösteriye dönük ödevler verilmeli,

Performans görevleri kalabalık sınıflarda çok fazla tercih edilmemeli,

Görevlerin belirlenmesinde öğrenci görüşleri alınmalı,

Çok fazla bilgisayar kullanmayı gerektiren görevler verilmemelidir.

Son olarak da köy okullarında okuyan öğrencilerin, merkez okullarında okuyan öğrencilere oranla performans görevi hazırlama sürecinde kendilerini daha aktif hissettikleri; buna karşın merkez okullarda okuyan öğrencilerin, köy okullarında okuyan öğrencilere göre daha az problemle karşılaştıkları; 5. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerine göre görevden edindikleri bilgileri günlük hayat içerisinde daha fazla kullanabildiklerini düşündükleri; sürecin her aşamasında daha etkin katılım sağladıkları ve daha az zorlukla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre şu öneriler geliştirilebilir:

4. sınıf sosyal bilgiler dersi performans görevleri daha çok günlük hayat içerisinde öğrencilerin daha etkin katılabilecekleri ve daha az zorlanacakları etkinliklerden seçilmelidir.

Merkezdeki okullardaki öğrencilerin daha etkin olmaları sağlanırken, köy okulu öğrencileri için hazırlanan performans görevlerinin seçiminde öğrencilerin daha az zorlanacakları ve daha kolay kaynak bulabilecekleri etkinlikler tercih edilebilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77- 94.
- Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internetin yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Anılan H. ve Kılıç Z. (2010). Hayat bilgisi dersinde kullanılan performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1356-1369.
- Arslan, A. S., Kaymakçı Y. D. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Arslantaş, Ö. (1989). *İlkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bahçeci, D. ve Kuru M. (2006). Portfolyo değerlendirmenin insan iskelet sistemi konusunda öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 145-162.

- Baki, A. ve Birgin O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara.
- Baki, A., Birgin, O., Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). Bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası (portfolio) uygulaması. 2004 *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayrakçı, Ö. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Birgin, O. ve Çatlıoğlu, H. (2009). Measurement and assessment (ölçme ve değerlendirme). *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 156-161.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmenliği adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 163-179.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*, Editör: Emin KARİP, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çoruhlu, Ş. T., Çepni, S. ve Nas, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Duban, N. ve Küçükıymaz, A. E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim online*. 7(3), 769-784.
- Ersoy, F. A. (2006). Öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *İlköğretim online*, 5 (1), 85-95.
- Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Karadağ, E. ve Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademedeki portfolyo dosyalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 235-246.
- Karakuş, F. ve Kösa T. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 184-197.
- Karagöz, D., Tekerek, M., Kaya, N., Azer, H., Alıç, M.D., Yılbat, B. ve diğerleri (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (2. baskı), MEB Yayınları.

- Kumandaş, H. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McMillian, J. H. (1997). *Classroom Assessment: Principles and Practice For Effective Standart Based Instruction*. Virginia: Prentice Hall.
- Özoğul, G. ve Sullivan, H. (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. *Education Tech Research* , 57, 393–410.
- Parmaksız, R. Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159-172.
- Sözer, Er. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 50, Eskişehir.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Tatar, E. (2010). Fen ve teknoloji dersindeki performans görevlerine yönelik veli tutumlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 111-122.
- Yelken, T. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-75.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 250-267.

İletişim/Correspondence

Sadettin ŞAHİNER
Kayabaşı Alemdar İlköğretim Okulu
Karadeniz Ereğli/ZONGULDAK
Sadettin.sahiner@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Karadeniz Ereğli/ZONGULDAK
arslan54tr@yahoo.com

The Correlation between Multiple Intelligences and Metacognitive Reading Strategies of Primary School Teacher Candidates

Tuncay DİLÇİ
Cumhuriyet University, Faculty of Education

Tuğba BABACAN
Ministry of National Education

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between the metacognitive reading strategies that are used by primary school teacher candidates and their intelligence fields. This study is based on the survey model. The study sample consists of the 609 students at the Department of Primary School Teaching of Cumhuriyet University in 2011-2012 educational period. In the study, it was concluded that the intrapersonal intelligence was the dominant intelligence field of the study group, and the students frequently used metacognitive reading strategies. In terms of relation between metacognitive reading strategies and the multiple intelligences, no significant relation between analytic reading strategies and the multiple intelligences was reached and the relation between pragmatic reading strategies and mathematical intelligence was determined. At the end of the study, it is emphasized that the understanding of pluralistic intelligence and analytical strategies should be adopted as an approach in our educational system.

Keywords: *Metacognitive Reading Strategies, Multiple Intelligence, Primary School Teacher Candidates*

SUMMARY

Reading is an indicator of a qualified life style. It can not be limited to books, instead of that it covers our daily life. It is crucial to gain that skill in today's world. In that context, it is really necessary to grow up individuals equipped with higher-order thinking skills such as reading comprehension, critical thinking, inferring and constructing. Reading comprehension is an effective result of reading process in which individuals are aware of their inner comprehension. This awareness process is known as the term of metacognition that individual has cognitive knowledge and self-management (Mokhtari, Reichard, 2002: 249; Razi, 2008:121; Bang ve Zhao, 2007: 41). Flavell (1999:22) defines the term of metacognition as including knowledge about

the nature of people as cognizers, about the nature of different cognitive tasks, and about possible strategies that can be applied to solution of different tasks. The metacognitive reading process is thought as a system that transmit individual's perception in context to the metacognitive level (Hacker, 2004:761). Metacognitive strategies are the applications that help the individual in managing and organizing reading process (Phakiti, 2003:651). Gardner (2006:6), defines the intelligence as the individual's cognitive capacities or skills. Multiple intelligence does not limit the individual to just a field, instead of that it suggests extending the intelligence fields. At the end of his works, Gardner emphasises intelligence in the seven ways such as linguistic, musical, logical, visual, kinesthetic, interpersonal and intrapersonal. After a period, he adds natural intelligence to the list. Lastly, Gardner mentions existential intelligence as the ninth one (Gardner, 2006: 20).

Purpose of the Study

The aim of this study is to determine the frequency of using metacognitive reading strategies and the dominant intelligence field and also to investigate the relationship between metacognitive reading strategies that are used by primary school teacher candidates and their intelligence fields.

METHOD

The study is based on the survey model. The study sample consists of the 609 students at the Department of Primary School Teaching of Cumhuriyet University in 2011-2012 educational period. The data of the research were gathered with 'Multiple Intelligence Survey' and 'Metacognitive Reading Strategies Questionnaire'. Data were analyzed by utilizing descriptive statistics and regression analyses.

FINDINGS & RESULTS

In the study, it was concluded that the students frequently used both analytic and pragmatic reading strategies. Also, intrapersonal intelligence was the mostly dominant intelligence field of the study group. In terms of relation between metacognitive reading strategies and multiple intelligences, no significant relation between analytic reading strategies and multiple intelligences was reached and relation between pragmatic reading strategies and mathematical intelligence was determined.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

According to research results, students use the metacognitive reading strategies frequently. However, it is understood that students prefer more frequently pragmatic strategies that are the ways to gain success than analytic ones. Pragmatic strategies are tactics that students benefit to reach their academical aims (Taraban and et all, 2004). Analytic strategies requires deeper comprehension, inferring, evaluating; yet, the pragmatic strategies are the strategies that are used in the basic level in reading. It is shown that the students in the study apply the pragmatic strategies more frequently than the analytic strategies. This result can be due to the expectations in educational period to

achieve academical success rather than deeper reading comprehension. Depending on that result, it is suggested that process oriented educational system should be rather than product oriented and in order to achieve that the existing educational understanding should be revised and students should be educated in an analytic thinking system.

Also, the dominant intelligence of the students in the study is the intrapersonal intelligence with the rate of % 34. Intrapersonal intelligence is the awareness of personality, fears, motivational factors and arranging his/her life style. Thus, it can be thought that the students in the study have an awareness of themselves, know strengths or weaknesses and plan their life in that awareness. The least preferred intelligence by the students is the natural intelligence with the rate of % 1.5. This result is supported by some studies in the literature. McClellan and Conti (2008), achieves the same result in their study. Also, Gürbüzöğlü Yalmançı (2011), mentions in the study that primary school teacher and Turkish teacher candidates have natural intelligence in the least level. In that context, it is understood that the students do not internalize a conscious towards the nature. The distribution of intelligences is not balanced; so it is suggested that each intelligence should be improved in a balanced way. Also, the researchers can investigate the intelligence profiles of pre-school students or the other grades.

No significant relation between multiple intelligences and analytic reading strategies. Analytic reading strategies are cognitive strategies that help reading comprehension and approaching analytically (Taraban and et all, 2004). Some experimental studies show that using multiple intelligences in reading increases success and develops a positive attitude to reading (Al-Balhan, 2006; Jallad and Bani Abdelrahman, 2008; Uhlir, 2003; Burman and Evans 2003; Reidel and et all, 2003; Abdulkader and et all, 2009; Owolabi ve Okebukola, 2009; Temiz and Kiraz, 2007; Buschick and et all, 2007; Herbe and et all, 2002). Thus, result of this study shows that educational system does not give importance both multiple intelligences and analytic reading strategies. In that context, researchers can get ideas of instructors, teachers or supervisors on that result.

Lastly, a significant relation between logical intelligence and pragmatic reading strategies is found. It is known that traditional educational systems give importance to logical and verbal intelligences (Armstrong, 2009; Chan 2007; Açıkgöz, 2009) and Asia societies perform in logical intelligence quite well (Furnham, Shahidi and Baluch, 2011). Educational system in our country is based on these two intelligences and instructs in these ways. The result comes from that understanding in our education. Researchers can search that subject in a quantitative study to investigate reasons of that result.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ¹

Tuncay DİLCİ
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Tuğba BABACAN
MEB

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın zeka alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı desenlenmiştir. Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 609 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları baskın zeka alanının içsel zeka olduğu ve üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmazken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Çalışma sonucunda, eğitim sistemimizde çoklu bir zeka anlayışının ve analitik stratejilerin kazandırıldığı bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Okuma Stratejileri, Çoklu Zeka, Sınıf Öğretmen Adayları

Okuma, bireyin yaşam kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur. Okuma eylemini sadece kitaplarda okutulan metinlerle sınırlandırmak yerine, günlük hayatta karşılaştığımız bir ilan, reklam, gazete vb. gibi pek çok materyalde saklı bir beceri olarak düşünmek mümkündür. Bireyin bu beceriyi tam anlamıyla kazanması günümüz dünyasında önem teşkil etmektedir. Bu çerçevede, okuduğunu anlama, eleştirel düşünebilme, yorumlayabilme, çıkarımlarda bulunabilme gibi üst düzey becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, modern bir toplum olmanın gereklerinden biri olmaktadır. Okuduğunu anlama ise, kişinin kendi anladığının farkında olmasıyla edindiği etkin okuma sürecinin kayda değer sonuçlarından biridir. Bu farkındalık süreci bir anlamda, okuyucunun okuma ile ilgili biliş bilgisine sahip olması ve metinde geçenleri anlama sürecinde kendini düzenlemesinden dolayı öz-düzenleme diye tanımlanan *üstbiliş* olarak bilinmektedir (Mokhtari, Reichard, 2002: 249; Razi, 2008:121; Bang ve Zhao, 2007: 41).

¹ Bu çalışma "Sınıf Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmış ve bu kavramı alanyazına kazandırmıştır. 1979 yılında çalışmalarını geliştiren Flavell, üstbilişi (metacognition) de içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır (Özsoy, 2008: 715). Flavell (1999: 22) üstbilişi, bireyin özelliklerine, tamamlanması gereken bilişsel işlemlerin doğasına ve bu görevlere çözüm olarak seçilen stratejilerin yapısına ilişkin bilgiye sahip olmayı içermenin yanı sıra bireyin bilişsel sürecini izlemesi ve düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olan bir yeti olarak tanımlamaktadır.

Okuma, bireyin edindiği ve geliştirdiği bir beceridir. Okuyucu, okuma amacına ulaşmak için yararlanması gereken stratejilerin farkında olur ve hangi aşamada nasıl kullanacağına dair bilgiye sahiptir. Okuyucu sahip olduğu bu farkındalıkla, stratejilerin yapısını anlamasıyla ve sürece ilişkin bilinçli bir kontrole sahip olması ile üstbilişsel çerçeveye dahil olmaktadır (Stewart ve Tei, 1983:37). Üstbilişsel becerilerle desteklenen bir okuduğunu anlama süreci, bireyin sahip olduğu metinsel donanımına ilişkin algısını üstbilişsel seviyeye ileten bir sistem olarak düşünülmektedir (Hacker, 2004:761).

Okuma sürecinin her aşamasında üstbilişsel becerilerden yararlanan okuyucular, metinden anladıklarını gözlemler, okuma sürecini denetler ve kullandıkları stratejilerin etkinliğini değerlendirirler (Wilson ve Bai, 2010:270). Aksi halde, okuyucular üstbilişsel becerilerini geliştirip kullanmadıkları takdirde, öğrenmelerini planlama, gelişmelerini gözleme, edindiklerini gözden geçirme ve yeni öğrenilecek bilgiye ilişkin yönelme fırsatı yakalayamazlar (O'Malley ve Chamot, 1990: 8).

Üstbilişsel stratejiler, bireyin okuma sürecini düzenlemesine ya da yönlendirmesine fırsat tanıyan uygulamalardır (Phakiti, 2003:651). Bu anlamda eğitimler, öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlayarak onların okuduklarını anlamalarına, okuma becerisinde ilerlemelerine, öğrendiklerini sınıf ortamının dışına aktarabilmelerine ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına fırsat tanımış olurlar (Barbe-Clevett, Hanley ve Sullivan, 2002: 13).

Bireylerin farklı düzeyde performans gösterebilmeleri, yaşadıkları deneyimlerden ve üstbilişe olan algılarından kaynaklanmaktadır. Edinilen deneyim, zekânın ve temel düzeydeki becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Üstbiliş ise, bireyin bilişsel yetilerinden stratejik ve etkili bir biçimde yararlanmasına yol gösterici bir rol üstlenmektedir. Vurgulanan deneyimsel faktör ve üstbilişin etkisi gibi değişkenlerin farkında olmak eğitimsel süreçte zekânın nasıl zenginleştirilebileceğine dair yol göstermektedir (Cornoldi, 2010: 262). Gardner, bireyin bilişsel kapasitesinin, bir dizi yeteneğin ya da zeka diye adlandırılan bilişsel becerilerin dikkate alınmasıyla daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir (Gardner, 2006: 6). Çoklu zeka, bireyin bilişsel yeteneğini tek bir alanda sıkıştırmaktansa, nispeten bağımsız ama etkileşim içinde olan zeka alanlarını genişletmenin daha anlamlı olduğunu öne sürmektedir. Lego blokları ile oynayan bir çocuk örnek olarak düşünüldüğünde, eğer oynayacak tek bir tip blok olursa, sadece sınırlı türde yapılar inşa edilebilir. Ancak, değişik şekil ve kalıp yapabilecek bir dizi farklı blok şekli mevcutsa, daha detaylı ve zorlayıcı tasarımlar yapmak mümkündür. Bireyin sahip olduğu farklı zeka alanları bu şekilde işlemektedir (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006: 22). Howard Gardner gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar neticesinde, ilk olarak zeka alanlarını sözel, müziksel, mantıksal, görsel, bedensel, kişilerarası ve içsel zeka olmak üzere yedi türde toplamaktadır. Ancak daha sonra

sekizinci zeka alanı olarak doğacı zeka alanını ekleyerek sınıflandırmayı genişletmiştir. Howard Gardner sonrasında dokuzuncu zeka alanı olarak da varoluşçu zekadan bahsederek zeka alanlarının sayısını dokuza yükseltmiştir (Gardner, 2006: 20). Bahsedilenler doğrultusunda, bu çalışmada ileride sınıf öğretmenliği mesleğini sürdürecektik öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini -analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler alt boyutlarında- kullanma düzeylerini ortaya çıkarmak, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarını belirlemek, saptanan zeka alanları ile üstbilişsel okuma stratejilerinin –analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler- arasındaki ilişkinin düzeyini araştırmak, öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını araştırmak amaç edinilmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına dayalı profilleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin zeka alanlarının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin baskın oldukları çoklu zeka alanlarının üstbilişsel okuma stratejilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Creswell, 2005: 325).

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibarıyla Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinden öğrenim gören toplam 637 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak gönüllülük esasına dayanması ve eksik doldurma sebebiyle Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 609 lisans öğrencisine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin baskın oldukları zeka alanlarını saptamak için ‘Çoklu Zeka Ölçeği’nden; öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek adına ise ‘Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Çoklu Zeka Ölçeği

Araştırmada, McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen ‘Multiple Intelligence Survey’, ‘Çoklu Zeka Ölçeği’ adı altında Babacan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÇZÖ’nün dilsel eş değerlik çalışması için İngilizce ve Türkçe formlar 130 öğrenciye uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda 0.68-0.80 aralığında ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Çoklu Zeka Ölçeği’nin, LISRELL 8.7 paket programında yapılan analiz sonucunda ÇZÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: (χ^2/sd)= 1.47 GFI= 0.72, RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) = 0.12, AGFI= 0.64 CFI = 0.75 NFI= 0.74, RMR= 0.020. Ölçeğin dokuz alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bedensel zeka alt boyutu için .85; varoluşçu zeka alt boyutu için .85; kişilerarası zeka alt boyutu için .78; içsel zeka alt boyutu için .84; mantıksal zeka alt boyutu için .75; müziksel zeka alt boyutu için .74; doğacı zeka alt boyutu için .73; sözel zeka alt boyutu için .84; görsel zeka alt boyutu için ise .86 olarak bulunmuştur. Ölçek, Gardner’ın ele almış olduğu dokuz zeka alanını (Sözel Zeka, Mantıksal Zeka, Bedensel Zeka, Müziksel Zeka, Görsel Zeka, Kişilerarası Zeka, İçsel Zeka, Doğacı Zeka ve Varoluşçu Zeka) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrencilerin hangi zeka alanında baskın olduklarını saptamak amacıyla. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde bir zeka alanını temsil etmektedir. Öğrencilerden kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak olana doğru bir sıralama yapmaları istenmektedir. Öğrenciler, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştireceklerdir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan doğrultusunda hangi zeka alanına daha eğilimli oldukları belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen; Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye $r = .85$ ($p < .001$) ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut için $r = .82$ ($p < .001$); ikinci alt boyut için $r = .77$ ($p < .001$) bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek örneklem grubu dışından seçilen ve örneklem grubuna benzer nitelikte toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek analiz sonucunda orijinalinde olduğu gibi iki faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik

stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında ise .20 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Söz konusu ölçekte öğrencilerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında 1- 'Hiç kullanmam', 5- 'Her zaman kullanım' şeklinde derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 220, en düşük puan 22'dir. Ölçeğin analitik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16; pragmatik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6'dır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için ölçeğin ve alt boyutların genel aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin zeka alanlarından aldıkları puanlar 1-9 sıra aralığında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin zeka alanlarına ilişkin sorulara verdikleri puanlar, EXCEL programında toplandıktan sonra, öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri en düşük puan belirlenerek baskın oldukları zeka alanı saptanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarının dağılımını göstermek için SPSS 16.0 paket programında yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Çalışmadaki her bir alt problem için regresyon analiz sonuçları verilmiştir. Bu çalışmada, okuma stratejilerini (bağımlı değişkeni) yordayan birden fazla bağımsız değişken (baskın olunan her bir zeka türü) olduğundan dolayı çoklu regresyon analizine başvurulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma alt problemlerine uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 1 Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Dağılımları

	N	\bar{X}	Ss	Düzye
Analitik Stratejiler	609	3.7881	0.49204	Sık sık kullanım
Pragmatik Stratejiler	609	3.8853	0.77471	Sık sık kullanım
Toplam	609	3.8146	0.48500	Sık sık kullanım

Tablo 1 sonuçlarına dayanarak ölçeğin ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin analitik ve pragmatik okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 'sık sık kullanım' aralığına tekabül ettiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da 'sık sık kullanım' aralığında yer aldığı tespit edilmektedir. Bu dağılımdan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinden sıklıkla yararlandıkları sonucuna varılmaktadır. Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazın arasında bir paralellik tespit edilmiştir. Nitekim Çoğmen (2008) tarafından yapılan çalışma, üstbilişsel okuma stratejilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılma düzeyini 'sık sık kullanım' aralığında olarak alanyazına yansımaktadır. Aritmetik ortalamalar birebir incelendiğinde ise, pragmatik stratejilerin kullanım düzeyinin analitik strateji kullanım düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Profillerine İlişkin Bulgular

Tablo 2 çalışma grubunda yer alan öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına dayalı dağılımını yüzde ve frekans değerlerini vererek açıklamaktadır. Tablo-2'ye dayalı olarak çalışma grubundaki öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarına göre dağılımı sıralanmaktadır.

Tablo 1 Öğrencilerin Baskın Oldukları Zeka Alanlarına Dayalı Profilleri

Baskın Olunan Zeka Alanı	N	%
Bedensel Zeka	40	6.6
Varoluşçu Zeka	92	15.1
Kişilerarası Zeka	52	8.5
İçsel Zeka	207	34
Mantıksal Zeka	59	9.7
Müziksel Zeka	29	4.8
Doğacı Zeka	9	1.5
Sözel Zeka	25	4.1
Görsel Zeka	21	3.4
Karma Zeka Alanı	75	12.3
Toplam	609	100

Tablo-2'de belirtildiği gibi çalışma grubunun zeka alanlarındaki dağılımının homojen olmadığı görülmektedir. Ancak en baskın olunan zeka alanı ile en az tercih edilen zeka alanı arasında dikkate değer bir fark bulunmaktadır. Bu durum Çoklu Zeka Kuramının temele aldığı felsefeye ters düşmektedir. Nitekim Gardner (2006)'a göre öğrencilerin çoklu zeka alanlarından sadece birinin baskın düzeyde gelişmiş olması, farklı zeka alanlarının dengeli bir düzeyde tercih edilmemesi, bireyin tek bir alanda gelişmesine neden olur, çoklu düşünebilen, olayları farklı yorumlayabilen bir bakış açısı geliştirmelerine engel teşkil eder. Çoklu Zeka Kuramında esas amaçlanan, öğrencinin her zeka alanında bir parça da olsa ilerleme kaydetmesidir. Bu çerçevede, öğretmen

adaylarının çoklu zeka profillerinin dengeli bir dağılım göstermemesi düşündürücü bir sonuçtur.

Tablo 3'teki p anlamlılık değerleri sonuçlarına dayalı olarak çoklu zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Tablo 3 Zeka Alanlarının Analitik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	47.115	48.000		0.982	.327
Bedensel	-0.017	0.362	-0.011	-0.047	.963
Varoluşçu	0.143	0.360	0.087	0.398	.691
Kişilerarası	0.066	0.363	0.039	0.182	.856
İçsel	0.068	0.361	0.037	0.189	.850
Mantıksal	0.253	0.364	0.134	0.694	.488
Müziksel	0.007	0.359	0.004	0.018	.986
Doğacı	0.068	0.366	0.036	0.186	.853
Sözel	0.090	0.368	0.060	0.244	.807
Görsel	0.191	0.352	0.115	0.542	.588

R: 0.169 R²: 0.028
F: 1.950 p: 0.052

Tablo-3'te görüldüğü gibi, analitik okuma stratejileri zeka alanları ile birebir incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde tarama modeline dayalı yürütülen çalışmaların genellikle elde edilen bulguya paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim Ay (2003), farklı zekâlara sahip öğrencilerin zeka alanlarının kullandıkları okuma stratejilerini direkt olarak etkilemediğini bulgulamaktadır. Tahriri ve Divsar (2011) zeka alanları ile okuma arasında genel çerçevede bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Lisans Öğrencilerinin Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Bulgular

Tablo 4'teki p anlamlılık değerleri sonuçlarına dayalı olarak mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Pragmatik okuma stratejileri ve zeka alanları arasında genel çerçevede R=0.210 olarak düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Zeka alanları pragmatik okuma stratejilerindeki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla zeka alanlarının öğrencilerin pragmatik okuma stratejilerini yordamada katkısı düşük düzeydedir.

Tablo 4 Zeka Alanlarının Pragmatik Okuma Stratejilerini Yordamasına Dayalı Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-6.349	28.114	-	-0.226	.821
Bedensel	0.174	0.212	0.190	0.818	.414
Varoluşçu	0.165	0.211	0.170	0.781	.435
Kişilerarası	0.221	0.213	0.218	1.040	.299
İçsel	0.160	0.212	0.146	0.757	.449
Mantıksal	0.415	0.213	0.374	1.946	.050*
Müziksel	0.217	0.210	0.231	1.034	.301
Doğacı	0.198	0.215	0.178	0.925	.355
Sözel	0.268	0.216	0.302	1.242	.215
Görsel	0.163	0.206	0.166	0.790	.430

R: 0.210 R²: 0.044
F: 3.062 p: 0.001*

Tablo-4'te görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin pragmatik okuma stratejileri ile sahip oldukları zeka alanları birebir incelendiğinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) yordadığı görülmektedir. Nitekim, mantıksal zeka alanının sınıflamaya, kategorize etmeye, akıl yürütmeye dayalı becerileri kapsadığından (Armstrong, 2009) ve hedefe ulaşmak amacıyla bireyin kendine olan yeterliklerini anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğundan (Chan, 2007) bahsedilmesi ile pragmatik stratejilerin (altını çizme, not alma, tekrar okuma gibi) amaca ulaşmada kullanılan pratik stratejiler olarak belirtilmiş olmasından dolayı ortak noktada buluşmaları tabiidir. McMohan, Rose ve Parks (2004) çalışmasında okuduğunu anlama becerisi ile mantıksal-matematiksel zeka arasında ilişki olduğunu bulgulamaktadırlar. Okuduğunu anlamada mantıksal zeka alanının da sözel zeka kadar etkili olmasının kabul edilebilir bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Ay (2003), farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerden tekrarlama, ipuçlarından yararlanma, aktarım, ilişkilendirme gibi kullandıkları okuma stratejilerini en fazla sözel ve mantıksal zeka alanında baskın olan öğrencilerin kullandıklarını belirtmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerden yararlanma düzeylerinin ve baskın oldukları zeka alanları belirlemeyi, üstbilişsel okuma stratejilerini çoklu zeka alanlarının yordamasını araştırmayı amaçlayan öncü bir çalışmadır. Çalışmanın araştırmayı hedeflediği konulardan ilki olan üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular dikkate alındığında çalışma grubunun genel olarak stratejilerden sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, öğrencilerin pragmatik stratejilerden daha yoğun biçimde yararlandıkları sonucu öğrencilerin başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olarak gördükleri pragmatik stratejileri daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Pragmatik stratejiler, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalışma sırasında kullandıkları taktikleri içermektedir (Taraban ve ark., 2004). Buradan hareketle, öğrencilerin eğitim hayatları süresince ürün odaklı bir sistemin içerisinde gelmeleri ile sistemde başarılı olabilmek adına bu stratejileri daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, söz konusu durum mevcut eğitim sisteminin benimsediği anlayış çerçevesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, yurt dışında yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde, çalışma bulgusunun aksine konunun özümsemekle değerlendirildiği analitik stratejilerin pragmatik stratejilerinden daha sık kullanıldığı görülmektedir. Taraban ve diğerleri (2004) analitik okuma stratejilerinin (okuduğunu anlama ve değerlendirme gibi) öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olmasına rağmen pragmatik stratejilerin (altını çizme, renkli kalemle işaretleme gibi) akademik başarıları ile ilişkili olmadığını belirtmektedir. Taraban ve diğerleri Nist ve Holschuh (2000)'un ifadelerine dayanarak pragmatik stratejilerin daha zorlayıcı, derinlemesine çıkarımlarda bulunma gibi aşamalarda başlangıç seviyesindeki bir nokta olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden bu stratejilerin daha çok basit düzeyde okuyan bireylere uygun olduğu söylenebilir. Vianty (2007), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yabancı dildeki yetilerinin daha yüzeysel olması dolayısıyla basit düzeyde olan pragmatik stratejileri daha sık kullandıklarından söz etmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamada üst düzey beceri gerektiren analitik stratejilerinden çok temel becerileri gerektiren pragmatik stratejilere daha fazla başvurdukları görülmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının geçirdikleri eğitim hayatı süresince okuduklarını irdeleyerek anlamak yerine, kendilerinden beklenen başarıyı elde etmeye yönelik daha yüzeysel düzeyde sayılabilecek temel okuma stratejilerini benimsemiş olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının okuduğunu anlamayı tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için analitik okuma stratejilerinden daha çok yararlanmaları sağlanmalı ve bu doğrultuda bir eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, eğitim sistemindeki ürün odaklı anlayış yerine süreç odaklı anlayışın getirilmesi önerilmektedir. Bunu sağlamak için de, ilkokul yıllarından üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde düzenlemelere gidilmesi, öğrencilerin okudukları metni derinlemesine anlamayı hedeflemesi ve uygulayıcıların bu anlayışla yetiştirilmeleri gereklidir.

Çalışmada incelenen bir diğer problem ise öğrencilerin baskın oldukları zeka alanlarındaki dağılımın belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının baskın oldukları zeka alanının % 34 oranında içsel zeka olduğu görülmektedir. İçsel zeka alanının bireyin kendi benliğini tanıması, korkularını, güdülenme noktalarını bilmesi ve bu tarz bir içsel modele dayalı hayatını düzenleyebilmesi gibi özellikleri kapsadığı düşünülürse, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kendilerine dair bir farkındalık sahibi oldukları, güçlü ya da zayıf yönlerini bilip hayatlarını bu doğrultuda planladıkları düşünülebilir. Hamurcu, Günay ve Özyılmaz (2002), çalışma sonuçlarına paralel olarak sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en çok tercih ettikleri zeka alanının içsel zeka olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin içsel zeka alanında baskın oldukları ve içsel zeka ile otonomi arasında olumlu bir ilişki olduğu Keskin ve Yıldırım (2008) tarafından belirtilmektedir. Serin (2008) çalışmasında içsel

zeka alanı ile cesaretlendirme, model olma ve planlama alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. İçsel zekaya dair bahsedilenler ışığında, bu zeka alanının geliştiği bireylerde kendilerine dair net algıların oluştuğu, yaşantılarını düzenleme, denetleme ve planlama yetilerinin daha güçlü hissedildiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerin, bireyin eğitim hayatında rol model olmaları nedeniyle öğrencilerine rehber olabilmek için öncelikle kendilerine yönelik bir farkındalık geliştirmeleri gerektiği dikkate alınır, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bu kutsal mesleğin kendilerine uygun olduğu düşünülebilir.

Varoluşçu zekanın % 15.1 ile ikinci sırada tercih edilen zeka alanı olması, öğretmen adaylarının aynı zamanda sorgulayıcı, nedenini araştıran ve derinlemesine anlamayı temel alan bireyler olduklarını göstermektedir. Diğer zeka alanlarındaki (Bedensel Zeka, Kişilerarası Zeka, Mantıksal Zeka, Müziksel Zeka, Doğacı Zeka, Sözel Zeka, Görsel Zeka, Karma Zeka) dağılım daha düşük yüzde oranları ile belirtilen tabloda yerini almaktadır.

Doğacı zeka alanı sınıf öğretmen adayları tarafından % 1.5 oranında en son sırada tercih edilmektedir. Öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen zeka türü olduğu, alanda yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. McClellan ve Conti (2008) eğitim alanındaki üniversite öğrencilerinin en az düzeyde baskın oldukları zeka alanının doğacı zeka alanı olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Gürbüzöğlü Yalmanlı (2011) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin doğacı zeka alanındaki ortalamalarının en düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Chan (2007) 4.-10. sınıf öğrencileri tarafından en az tercih edilen zeka alanının doğacı zeka olduğunu bulgulamaktadır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, içinde bulunduğumuz kültürde yerleşik bir doğa bilincinin olmadığını, bireylerde doğa sevgisinin tam anlamıyla gelişmediğini ve doğacı zeka alanının geliştirilmesi için bir çaba gösterilmediğini ifade edebiliriz. Bu kültürün yeterince gelişmediğine dair en belirgin gösterge, boyutları günden güne artan çevre sorunları ve sorunlara ilişkin olan duyarsızlaşmadır. Nitekim, Yücel ve Morgil (1998) üniversite öğrencilerinde tam olarak bir çevre olgusunun, çevreyi koruma bilincinin oluşmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Erol ve Gezer (2006) sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye ve çevre sorunlarına karşı tutumlarının genel olarak zayıf olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubundaki zeka alanlarında görülen dağılımın dengeli bir biçimde olmaması sonucuna dayanarak öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının her birinden yararlanmaları için bilinçlenmenin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmacıların özellikle okul öncesi düzeyindeki öğrencilerin ya da diğer kademelerdeki öğrencilerin (ilköğretim, lise, üniversite gibi) çoklu zeka profillerini araştırmaları önerilmektedir.

Çalışmada çoklu zeka alanlarının analitik okuma stratejilerini yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Analitik stratejiler, metne analitik yaklaşmaya ve okuduğunu anlamayı gerçekleştirmeye yarayan bilişsel stratejilerdir (Taraban ve diğerleri, 2004). Analitik okuma stratejilerinin kişilere farklı bakış açıları kazandırarak çoklu düşünebilmeyi, dolayısıyla farklı zeka alanları ile ilişkili olması beklenirken, bu konu ile ilgili yukarıda bahsedilen tarama şeklindeki çalışmalarda genellikle ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan, deneysel modele dayalı incelenen çalışmalar çoklu zeka alanları ve okuma arasında ilişki olduğunu belirtmektedir (Al-Balhan, 2006; Jallad ve Bani Abdelrahman, 2008; Uhlir, 2003; Burman and Evans 2003; Reidel ve diğerleri,

2003; Abdulkader ve diğerleri, 2009; Owolabi ve Okebukola, 2009; Temiz ve Kiraz, 2007; Buschick ve diğerleri, 2007; Herbe ve diğerleri, 2002). Elde edilen bulgular ışığında analitik okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasında ilişki bulunmaması, eğitim sisteminin bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı zeka alanlarından tam anlamıyla yararlanmadığı ve okuma becerisini derinlemesine anlamaya, öğrenenlerin üst düzeyde düşünmelerine fırsat vererek analitik okumaya dayalı ele alınmadığından kaynaklandığı kanısını kuvvetle oluşturmaktadır. Bu noktada araştırmacılar, analitik okuma stratejilerinin öğrencilerde yeterince gelişmemiş olmasının sebeplerini netleştirmek için uygulayıcıların (öğretmenlerin, müfettişlerin, öğretim üyelerinin gibi) da görüşlerini alabilir.

Son olarak, çoklu zeka alanlarından mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel eğitim anlayışında mantıksal ve sözel zeka alanlarına daha çok önem verildiği bilinen bir gerçek olduğu (Armstrong, 2009; Chan 2007; Açıkgöz, 2009) ve Asya toplumlarının matematiksel alanda üstün performans gösterdikleri belirtilmiştir (Furnham, Shahidi ve Baluch, 2011). Benzer biçimde Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009), çalışmada öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâlarının diğer zeka türlerine oranla daha baskın çıkmasını, bu zekânın öğretmenler tarafından kullanılan materyal ve etkinlikler yoluyla gelişmesinden kaynaklandığını öne sürmektedirler. Ülkemizdeki eğitim sistemi, çoklu zeka alanlarından bu bilinen iki temel zeka alanını baz almış ve bu doğrultuda öğretim gerçekleştirmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bu anlayışta bir sistemle yoğrulduğu dikkate alınırsa mantıksal zeka ve pragmatik okuma stratejileri arasında bir ilişkinin olması bahsedilen durumun bir sonucudur. Ayrıca, çalışma grubundaki öğrencilerin mantıksal zeka alanlarındaki oranın sözel zeka alanına göre daha yüksek çıkmasından dolayı aralarında istatistiksel bir ilişki çıkması da kuvvetle beklenen bir durumdur. Ancak, pragmatik okuma stratejilerini sadece mantıksal zeka alanının yordaması, düşündürücü bir sonuç olmakla birlikte Çoklu Zeka Kuramının tüm zeka alanlarının gelişmesine fırsat tanımaya dayalı anlayışına zıtlık teşkil etmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, zeka alanları içerisinde sadece mantıksal zeka alanının pragmatik okuma stratejilerini anlamlı düzeyde yordaması eğitim sistemimizde zeka alanları arasından belirli zeka alanına odaklanıp, o zeka türünün öne çıkarıldığı ve dolayısıyla diğer zeka alanlarının göz ardı edilip körelmesine sebebiyet verildiği, çoklu zeka alanlarına tam anlamıyla hitap edilemediği ve gereken çeşitliliğin sağlanamadığına ilişkin yorumlarla değerlendirilebilir. Çalışma sonucunu desteklemek adına, araştırmacıların öğrencilerin hangi şartlar sonucunda bu zeka alanında ve pragmatik okuma stratejilerinde kendilerini ifade ettiklerini açıklığa kavuşturmak için nitel modele dayalı bir çalışma yürütmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Abdulkader, F. A., Gündoğdu, K., Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 673-690.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (Onbirinci Baskı). İzmir: Biliş Basımevi.

- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwait middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15(1), 18-34.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (Third Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zeka kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bang, H. J., Zhao, C. G. (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., Sullivan, P. (2002). *Improving reading comprehension through metacognitive reflection*. An Action Research Project (Report No. CS 511 327), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 067).
- Burman, T. N., Evans, D. C. (2003). *Improving reading skills through multiple intelligence and increased parental involvement*. An Action Research Project (Report No. CS 512 280), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478 515).
- Buschick, M. E., Shipton, T. A., Winner, L. M., Wise, M. D. (2007). *Increasing reading motivation in elementary and middle school students through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project, Saint Xavier University: Chicago, IL.
- Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2), 155-172.
- Cornoldi, C. (2010). Metacognition, intelligence, and academic performance. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.257-277). New York: Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Second Edition) United States Of America: Pearson Prentice Hall.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erol, G. H., Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Furnham, A., Shahidi, S., Baluch, B. (2002). Sex and culture differences in perceptions of estimated multiple intelligence for self and family: A British-Iranian comparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 270-285.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gürbüzöğlü Yalman, S. (2011). Çoklu zeka türleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler arasındaki ilişki. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1269-1289.

- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fifth Edition pp.755-779). Newark: International Reading Association.
- Hamurcu, H., Günay, Y., Özyılmaz, G. (2002). Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına dayalı profilleri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (16-18 Eylül 2002) Ankara.
- Herbe, R., Thielenhouse, M., Wykert, T. (2002). *Improving student motivation in reading through the use of multiple intelligences*. An Action Research Project (Report No. CS 511 596), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 576).
- Jallad, N. Y., Bani Abdelrahman, A. A.(2008). The effect of multiple intelligences strategies on EFL ninth graders' achievement in reading comprehension. *Indian Journal Of Applied Linguistics*, 34(1-2), 87-114.
- McClellan, J. A., Conti, G. J. (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 13-32.
- McMahon, S. D., Rose, D. S., Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the Teele inventory of multiple intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Moran, S., Kornhaber, M., Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Owolabi, T., Okebukola, F. (2009). Improving the reading ability of science students through study groups and multiple intelligences. *Electronic Journal of US-China Education Review*, 6(2), 38-43.
- Özsoy, G. (2008). ÜstBiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L₂ reading. *Journal of Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Razi, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Journal of Reading Matrix*, 8(1), 117-138.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., Weaver, D. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 364), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 204).
- Sarıcaoğlu, A., Arıkan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 110-122.
- Stewart, O., Tei, E. (1983). Some implications of metacognition for reading instruction. *The Journal of Reading*, 27(1), 36-43.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Tahriri, A., Divsar, H. (2011). EFL learners' self-perceived strategy use across various intelligence types: A case study. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 15(1), 115-138.

- Temiz, N., Kiraz, E. (2007). The implications of multiple intelligences theory on literacy education at first grade. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 111-126.
- Uhlir, P. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*. An Action Research Project (Report No. CS 512 365), Saint Xavier University: Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 914).
- Vianty, M. (2007). The Comparison of students' use of metacognitive reading strategies between reading in Bahasa Indonesia and in English. *International Education Journal*, 8(2), 449-460.
- Wilson, N.S., Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288 DOI 10.1007/s11409-010-9062-4.
- Yücel, A. S., Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

İletişim/Correspondence

Yrd.Doç.Dr. Tuncay DİLCİ
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
58100/ Kampüs/ SİVAS
tuncaydilci@gmail.com

Tugba BABACAN
Kongre Lisesi/ SİVAS
tugbabacan@gmail.com

The Evaluation of Primary School Turkish Curriculum in Terms of “Listening Types”

Deniz MELANLIOĞLU

Kırıkkale University, Faculty of Education

Abstract

The processes in the listening process differ in terms of the material and the purpose of listening. Such factors as the listener's interests and needs as well as the topic are significant in shaping listening. These factors produce variety in listening activities and enable the presence of various listening types. It can easily be noticed that there are many classifications of listening types in the literature. This variety in listening is reflected in the Primary School Turkish Curriculum and Guide (for 6th, 7th, and 8th grades). The aim of this study was to assess the Turkish curriculum in terms of listening types. As a result of the study it is determined that classification of types of listening in curriculum is insufficient.

Keywords: Turkish education, Turkish curriculum, listening skill, listening types.

SUMMARY

The processes in the listening process differ in terms of the material and the purpose of listening. Such factors as the listener's interests and needs as well as the topic are significant in that they shape listening. These factors produce variety in listening activities and enable the presence of various listening types. It can easily be noticed that there are many classifications of listening types in the literature. This variety in listening is reflected in the Primary School Turkish Curriculum and Guide (6th, 7th, and 8th grades).

Purpose of the Study

The aim of this study is to evaluate the Primary School Turkish Curriculum and Guide (6th, 7th, and 8th grades) in terms of various listening types about which there are many classifications, to find out the deficiencies in the program and put forward solutions to them.

METHOD

The present study adopts a qualitative design. In the present study the Primary School Turkish Curriculum and Guide (6th, 7th, and 8th grades) was analyzed in terms

of listening types. In order to collect data, the listening and exercise types in the Primary School Turkish Curriculum and Guide (6th, 7th, and 8th grades) were analyzed. The data collected underwent qualitative analysis. The data used in qualitative analysis are first described systematically and clearly. Later these descriptions are explained, interpreted, the cause-effect relationships are emphasized and the results are reached (Yıldırım and Şimşek, 2006, p. 224). In this respect, the listening types in the present program were analyzed and the deficiencies were described.

FINDINGS & RESULTS

In Primary School Turkish Curriculum and Guide (6th, 7th, and 8th grades), seven listening types are described and the "Practices" related to these listening types are explained (2006, p. 61-62). An analysis of the "methods" and "techniques" reveals that the complexities start with the title. In the primary stage, "Learning Types" is used while "Methods and Techniques" is used for similar content in the secondary stage. A consistency is expected within the transitions between the two programs. The explanations as to the expressions listed in "Methods and Techniques" demonstrate that a classification of "types" is made rather than a methods and techniques analysis.

This will lead to misinterpretation of skills among teachers, course book designers, etc. in general terms and more specifically the misinterpretation of the listening skill course activities. Therefore, the emergence of the expected outcomes in the student will be complicated. The program designers should reconsider the title Methods and Techniques and use another term which reflects the content of this section.

The types mentioned in the program are listed as participatory/non-participatory listening, note-taking, emphatic listening, creative, selective and critical listening/following. Considering the mentioned expressions one by one or as a group, an inconsistency is striking.

The problem regarding the naming of listening types in the literature is also seen in the program (participatory listening/following, non-participatory listening/following). This condition cannot be interpreted as a deficiency of the Primary School Turkish Course Program and Guide (6th-8th grades). This deficiency can be accounted for by the lack of research on listening skill, which has only recently received the attention of researchers.

It could be argued that the books on listening skill are in line with the program with regard to critical listening/following. The development of critical thinking skills will help the individuals both carry out better lives and adapt to the improving world.

The "methods" and "techniques" of emphatic listening/following, creative listening/following selective listening/following mentioned in Primary School Program and Guide comprise participatory listening/following. Consequently, the fact that the expressions which could be collected under the same type are mentioned under four different titles can be interpreted as a deficiency of the program.

The only expression reflecting Methods and Techniques appears to be note taking.

Under the "practice" title, the explanations of the methods and techniques are given; a sample practice or activity towards guiding teachers, course book designers is lacking. In the listening activity samples, the students are asked to do note-taking/following; the implementation of others is not explained. It could be argued that

the enrichment of the information in the practice section with activities will be more functional for program users.

Although there are inconsistencies between the title and content of listening techniques and methods, the fact that the course outline for different listening types is expressed, the listening training is planned and given according to a certain system is highly significant.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

It can be understood that the classifications as to the listening types are different from each other and although the content of any type is the same, their naming is different. This condition is a significant factor preventing listening education from reaching its aim. Such a negative factor is reflected in the teaching program of Turkish course and gives rise to doubts about the quality of the listening education. In order to remove this negative factor, program experts, teachers and the term commission within TDK (Turkish Language Society) must work accordingly.

It is thought that there is a classification problem in the determination of listening types. Most of the classifications are far from functionality. It is necessary that a classification is made on the basis of students' developmental features and applied in this way.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programının “Dinleme Türleri” Bakımından Değerlendirilmesi

Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi unsurlar dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırır ve değişik dinleme türlerinin ortaya çıkarır. Dinleme türlerine yönelik literatürde pek çok sınıflama olduğu dikkat çekmektedir. Literatürdeki bu çeşitlilik, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar) 'na da yansımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim programını dinleme türleri bakımından değerlendirmektir. Çalışma sonucunda programda yer alan dinleme türlerine yönelik tasnifin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretim programı, dinleme becerisi, dinleme türleri

Bireyler arası iletişim çatışmaları düşünüldüğünde eğitim öğretim açısından içinde bulunulan durum ve bunun toplum hayatına yansımaları dinleme becerisini geliştirmeye duyulan ihtiyacı göstermesi bakımından önemlidir.

İlköğretimden yükseköğretime kadar dinleme alışkanlığı üzerinde durulmadığı ifade edilmektedir (Taşer, 2001). İlköğretimden itibaren öğrencilere eğitim öğretimin yanı sıra dinleme alışkanlığının edindirilmesinin, öğrencilere dinleme alışkanlık ve zevkinin kazandırılmasının Türkçe dersinin amaçları içerisinde yer almasının gerekliliği de yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Özbay (2001), çeşitli kademedeki okullarda güzel konuşma, güzel yazma, yazılı anlatım, sözlü anlatım, okuma teknikleri, hızlı okuma, diksiyon gibi derslerin bulunmasına rağmen dinleme ile ilgili derslerin yer almadığını belirterek dinlemenin ihmal edilmiş bir alan olduğunu gözler önüne sermektedir.

Bireylere, dinlemeye yönelik yeterli düzeyde bilgi ve eğitim verilmezse dinleme alışkanlığı kazanamamış bir toplum oluşacak ki böyle bir toplumda da çatışmalar kaçınılmaz bir hâl alacaktır. İlk edinilen dil becerisi olarak dinleme; konuşma, okuma ve yazmaya da temel oluşturur. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurmaları, öğrenmeleri ve zihinsel yapılarını geliştirmeleri daha kolay olmaktadır. Yalçın'a (2002) göre ilköğretim çağındaki çocuklar, dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler.

Anne karnında sesleri duyup anlamlandırma ile başlayan dinleme, okul yıllarına kadar aile ve çevrede kendiliğinden edinilen bir beceridir. Okullarda ise eğitim

vasıtasıyla sistemli bir şekilde geliştirilir. Dinleme, diğer becerilerle bir bütün olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılır.

İlköğretimde Türkçe derslerinin düzenlenmesi, öğretim programıyla sağlanmaktadır. Bu noktaya değinen Özbay (2002), programdaki eksikliklerin doğrudan eğitim öğretime yansıtacağını belirtmektedir. Türkçe öğretim programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek üzere hazırlanır (Tosunoglu ve Melanlıoğlu; 2004). Cumhuriyetin ilanından sonra her alanda olduğu gibi, ana dili öğretiminde de ciddi çalışmalar başlamış, millî birlik ve bütünlüğün ancak bu sayede kurulabileceğine inanılmıştır. Bunun en büyük göstergesi, sürekli değişen eğitim-öğretim programlarıdır.

Türkçe öğretim programları, genel itibariyle dört beceri ve dil bilgisi konuları üzerine yapılandırılmıştır. Ana dili eğitiminin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, bütün becerilerin aynı oranda geliştirilmesiyle yakından ilgilidir. Türkçe öğretim programlarına bu açıdan bakıldığında ise durumun bu şekilde olmadığı görülmektedir. Her iki kademe içinde üzerinde en az durulan beceri, dinlemedir. Bazı programlarda ise dinlemeden hiç bahsedilmemektedir (örn. 1924 tarihli program). Böyle bir durumda ana dili eğitiminin verimliliğinden söz etmek oldukça güçtür, denilebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda 'dinleme', ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. Dinleme becerisi bakımından düşünüldüğünde bu oldukça önemli bir gelişme şeklinde yorumlanabilir. Programda dilemenin bir "öğrenme alanı" olduğu vurgulanmakta, dinleme sürecinde öğrencinin kullanabileceği tür ve yöntemler belirtilip uygulama örnekleri sunulmaktadır. Dinleme türleri konusunda, dinleme alanında yapılan çalışmalarda bir birlikteliğe varılamamasının programa da yansıtıldığı söylenebilir.

Dinleme Türleri

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Otobüs terminalindeki bir duyuruyu dinlerken güdülen amaç ve yaşanan süreçle bir hikâyeyi dinlerken güdülen amaç ve yaşanan süreç birbirinden farklıdır. Doğan (2007), günlük hayatta gerçekleşen dinleme etkinliklerini; bireysel olarak dinlemeler (radyo dinleme, televizyon seyretme vb.), kişiler arası yapılan dinlemeler (telefonda konuşma, sohbet etme vb.), grup olarak dinlemeler (metroda, alışveriş merkezinde yapılan bir duyuruyu dinleme vb.) olarak sıralamaktadır. Dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi unsurlar dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırır ve değişik dinleme türlerinin ortaya çıkarır.

Dinleme türlerine yönelik pek çok sınıflama olduğu dikkat çekmektedir. Bu konuda ilgili literatürde bir birliğin olduğu söylenemez. Bu ayrılığın ne kadar uç boyutlarda olduğu aynı türün farklı adlarla nitelenmesinden anlaşılmaktadır (etkin dinleme, katılımlı dinleme, aktif dinleme).

Göğüş (1978); dikkatli, doğru, eleştirici, seçmeli, duygusal, anlamadan ve yarı dinleme olmak üzere yedi dinleme türünden bahsetmekte ve bunlar içerisinde en iyilerinin dikkatli, doğru ve eleştirici dinleme olduğunu belirtmektedir. Göğüş'ün tasnifi incelendiğinde "anlamadan dinleme" ve "yarı dinleme" türü dikkat çekmektedir. Anlamadan dinlemenin tanımına bakıldığında "dinlediğini anlamama" ifadesi oldukça

ilginçtir. Dinleme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bir dinleme eyleminden bahsedebilmek için “anlamlandırma”nın gerçekleşmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Anlamlandırmanın olmadığı durumlar, “işitme” sözcüğüyle nitelenmektedir. Dolayısıyla “Anlamadan dinleme gerçekleşebilir mi?” ve “Anlamadan dinleme, bir tür müdür?” sorusu, zihinde belirmektedir. Bu sorulara, literatür dikkate alınarak bir cevap verilmek istenirse dinlemenin anlama ile gerçekleşen bir süreç olduğu sonucuna ulaşılabilecektir. Böylece “*anlamadan dinleme*” adlı bir türün varlığından söz etmenin yanlış olacağı kanaati uyanmaktadır. Bahsi geçen bir başka dinleme türü, “*yarı dinleme*”dir. Dinleme etkinliği, fiziksel ve zihinsel unsurları olan karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle dinleme, ya gerçekleşir ya da gerçekleşmez. Dolayısıyla dinlemenin “yarı”sı olmayacağı düşünülmektedir.

Yalçın (2002, s. 131-135), üç tür dinleme türünden bahsetmektedir:

Seçerek Dinleme: İnsan beyni dışarıdan gelen seslerin hepsini değil bir kısmını dinlemektedir. Seçerek dinleme, beynin bu çalışma biçimine paralel olarak yapılan dinlemedir. Bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir.

Katılımlı Dinleme: Karşımızdaki insana, onu dinlediğimizi hissettirmeye dayanan bir dinleme türüdür. Dinleyenin, konuşmacıya dinlediklerini yansıtması ve böylece konuşmacıya dinlediğini göstermesiyle oluşan psikolojik bir rahatlama sağlama durumudur. Katılımlı dinlemenin özellikleri; anlatılanlara açıklık getirilmesini istemek, sözleri yorumlamak veya başka türlü söylemek, duygularını yansıtmak, başlıca fikir ve duyguları özetlemek şeklinde sıralanabilir.

Eleştirel Dinleme: Eleştirel dinleme, dinlenen şeyin doğru olup olmadığını belirlemektir. Eleştirel dinlemede dinleyici, dinlediği her şey için bazı sorular sorma alışkanlığı kazanmalıdır. Dinleyicinin, konuşmacının anlattıklarını hızla analiz ederek; sunduğu bilginin kendi kişisel yorumu mu olduğu, gözlemlere mi dayandığı veya sunulan bilginin belirli bir kaynaktan mı alındığını belirlemesi gerekmektedir.

Yukarıdaki tasnife bakıldığında Yalçın (2002)’in, dinlemede bireyin aktif olduğu bir sınıflama yaptığı görülmektedir. Buradan dinleme sürecinde bireyin, pasif olamayacağı sonucu çıkarılabilir.

Dinleyicinin bulunduğu duruma, ortama ve ihtiyacına göre değişen dinleme türlerini Temur (2001) ile Doğan (2007:), etkileşimli ve etkileşimsiz şeklinde iki temel başlık altında vermektedir.

Harmer (2001), iki dinleme türünden bahsetmektedir. Karşılaşılan herhangi bir sorunu çözmeye, merak etmeye ya da bilgi edinmeye gibi nedenlerden dolayı canlı ve cansız kaynaklardan sözlü yanıt alma amacıyla yapılan dinleme etkinliğini işlevsel; kişilerin özel meraklarından dolayı veya keyif alma amacıyla ilgi duydukları konuları dinlerken yaptıkları dinleme etkinliğini ise keyifsel dinleme şeklinde nitelemektedir. Bu tasnifte dinleyici her iki durumda da aktiftir. Hamer (2001), dinleyiciyi sürecin içine katmakta ve etkin kılmaktadır.

Kingen (2000) ayırt edici (Sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinleme.), estetik (Eğlence ve zevk almak için dinleme.), etkili (Bir mesajı, eleştiride bulunmadan dinleme.), eleştirel (Söylenenlerin ne anlama geldiğini tespit etmek için dinleme.) ve empatik (Kendini, konuşmacının yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak dinleme.) olmak üzere beş dinleme türü açıklamaktadır. Bunlar içerisinde öğrencilerin en çok başvurduklarının etkili, eleştirel ve estetik dinleme olduğunu dile getirmektedir. Bu üç türün, öğrencilerin en çok

kullandığı dinleme çeşitleri olması şaşırtıcı değildir. Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel itibariyle öğretmenin anlatımına dayanmasından dolayı etkili, eleştirel ve estetik dinlemenin, öğrencinin ders işleme sürecinden verimli bir şekilde faydalanabilmek için seçtiği uygun dinleme türleri olduğu düşünülebilir.

Özbay (2005), *Dinleme Şekil ve Türleri* başlığı altında dinleme şekillerini etkileşimli ve etkileşimsiz olarak sıralamakta; dinleme türlerini ise gönüllü veya gönülsüz, motivasyona dayalı, sempati veya antipati ile, seçmeli, yüzeysel, etkin, katılımlı, eleştirel ve pasif olmak üzere dokuz gruba ayırmaktadır. Şekil ve tür ayrımından kastedileninin, sıralanan başlıklar ele alındığında aynı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca tür sınıflamasında bir dinleme türünün farklı adlandırmalarla karşılandığı görülmektedir (etkin, katılımlı gibi).

Özbay (2009)'ın *Anlama Teknikleri-II: Dinleme Eğitimi* adlı kitabında yapmış olduğu sınıflama ise genel anlamda ilgili literatürden ayrılmakta ve işlevsel bir tasnif ortaya koymaktadır. Özbay (2009), dinleme türlerini beş ana başlık altında toplamaktadır:

Ayrıştırıcı dinleme, sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmez. Yaşa ve sınıf seviyesine göre ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirici etkinlikler değişmektedir. Bu tür, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin, konuşma dilindeki ses ve telaffuzları konusunda farkındalıklarını artırmak için kullanılabilir (Tompkins, 2005). Öğrenciler, ses tonundaki değişimlerden, vurgulamadaki farklılıklardan vb. hareketle bir konuşmanın ya da metnin anlamındaki değişiklikleri daha çabuk kavrayabilirler.

İletişimsel dinleme, bireyin günlük hayatında çevresiyle iletişim kurarken kullandığı dinleme türüdür. Özbay (2009)'a göre iletişimsel dinleme, anlık ilişkiler için çok önemli bir dinleme türü olduğu için bu becerinin geliştirilmiş olmasının pratikte pek çok faydası vardır. Bu dinleme, öğretmen-öğrenci ilişkisinde oldukça önemlidir. Buradaki gelişme, iletişim çatışmalarının da giderilmesini sağlayacaktır. Cramer (2004), iletişimsel dinlemede üzerinde durulacak noktaları; dikkatini yoğunlaştırma, konuşmacıyı destekleme ve empati kurma olarak sıralamaktadır. Empati kurma, bireyin iletişimde bulunduğu kişi ya da çevreyi daha iyi anlamasına yardımcı olur. İletişimsel dinleme eğitiminde empatinin yeri, oldukça önemlidir.

Estetik dinleme, eğlenme, hoşça vakit geçirme ya da zevk için bir okuyucuyu ya da konuşmacıyı dinlerken kullanılan dinleme türüdür (Özbay, 2009). Bu dinlemeyi, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kazanmaya başladıkları söylenebilir. Ninni ile başlayan bu süreç tekerleme, sayısmaca, mani, masal, hikâye vb. ile devam eder. Kline'a (1996) göre estetik dinleme sırasında öğrencilerin edebî deneyimlerinden hareket edilmelidir. Yalçın (2002, s. 130), "*Halk edebiyatımızda zengin bir yere sahip olan mani, bilmece ve tekerlemelerle yapılan çalışmalar yeni maniler üretmeye, bilmecelelerin karşılığını hızla vermeye yönelik uygulamalar çocukların dinleme becerilerinin eğitiminde etkin yöntemlerdir.*" ifadesiyle estetik dinleme çalışmalarının nasıl yapılacağı konusunda yol göstermektedir.

Bilgi için dinleme, öğrenme için yapılan bütün dinleme türlerini kapsamaktadır. Tompkins (2005), bu dinleme türünde dinleme amacının belirlenmesi, ana ve yardımcı fikirlerin bulunması, elde edilen bilgilerin beyinde organize edilmesi gibi öğelerin gerçekleşmesi gerektiğini söylemektedir. Özbay (2009), bilgi için dinlemeye yönelik eğitim kurumlarında herhangi bir eğitimin verilmediğini; sıralanan bu unsurların ise "Susun!", "Konuşmayın!", "Dinleyin!" ifadeleriyle sağlanmaya çalışıldığını dile

getirmektedir. Bilgi için dinlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikle dinleyicilerin, etkin dinleyici olmayı öğrenmeleri gerekir.

Eleştirel dinleme, dinlenenlerin doğru olup olmadığını kontrol etmedir ve demokratik bir toplumda yaşayan bireyler için hayati bir öneme sahiptir (Özbay, 2009). Bu tür dinlemede dinleyenler, alınan mesaj hakkında değerlendirmelerde bulunurlar. Bu dinleme türü, hem okul hem de sosyal yaşam için önemlidir. Dinlenenleri olduğu gibi kabul etmek yerine doğru ve yanlışlarını değerlendirip bir sonuca varmak eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardım edecek ve sosyal hayatta daha başarılı bireyler yetiştirecektir.

Özbay (2009)'ın sınıflaması, dinleme alanındaki tür tasnifinde birbiriyle ilişkisi kesin olarak ayrılamayan türlerin işlevsel ve kullanım alanına uygun olarak birleştirilmesine dayanır, denilebilir. Sıralanan bu beş dinleme şekli, dinleme türleri söz konusu olduğunda ana başlıklar şeklinde düşünülebilir.

Özbay (2005, 2009)'ın iki değişik sınıflaması, literatürde yer alan bu konudaki farklılığı ve karmaşayı ortaya koyması bakımından önemlidir. Dinleme türleri konusundaki bu karmaşa, ilköğretimde öğrenciye kazandırılacak dinleme türlerinin neler olduğu ve nasıl adlandırıldığı konusunu da önemli hâle getirmektedir. Dinleme türleri konusunda ortak bir noktada buluşulamaması, öğrencinin dinleme yanında diğer becerilerinin de gelişimini engellemektedir. Örneğin fonolojik farkındalığı gelişmemiş bir öğrenci, dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini gerçekleştiremez. Öncelikle öğrencinin fonolojik farkındalığını geliştirecek dinleme etkinlikleri yapılmalı, bu etkinliklerde kullanılacak dinleme türü ise ayrıştırıcı dinlemedir. Türkçe öğretim programında ise böyle bir türe yer verilmemektedir. Dolayısıyla dinleme eğitiminin ilk aşaması olan işitilen sesleri ayırt etme ve sesi doğru değerinde işiterek anlamlandırma yerine getirilemeyecek; öğrenci dinlediğini, okuduğunu anlayamayacak; yazarken ya da konuşurken kendini ifade edemeyecektir. Böyle bir durumda Türkçe eğitiminin amacına ulaşamayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nu, ilgili literatürde de birliğe varılamayan ve pek çok tasnifi bulunan dinleme türleri bakımından değerlendirerek programdaki eksiklikleri tespit etmek ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)* dinleme türleri bakımından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplamak için *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*’nda yer alan dinleme türleri ve bu türlere yönelik verilen uygulama örnekleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde kullanılan veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri üzerinde durulur ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Bu doğrultuda çalışma sırasında programdaki dinleme türleri incelenip değerlendirilerek eksiklikler betimlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bulgular

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda *Yöntemler ve Teknikler* başlığı altında ele alınan yedi dinleme türü belirtilmekte ve bu türlere yönelik “Uygulama”lar açıklanmaktadır (2006, s. 61-62). Birinci kademedeki benzer içerik ‘Öğrenme Türleri’ ifadesiyle verilirken ikinci kademedeki ‘Yöntemler ve Teknikler’ başlığıyla karşılanmaktadır. ‘Yöntemler ve Teknikler’ altında sıralanan ifadelerin açıklamaları okunduğunda içerikte bir yöntem teknikten ziyade tür tasnifi yapılmaya çalışıldığı görülmektedir:

Eleştirel Dinleme /İzleme: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yedi dinleme türünü, dinleme etkinliklerinde kullanması beklenmektedir. Programda bahsedilen türler; katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme/ izleme şeklinde sıralanmaktadır. Katılımlı dinleme/ izleme ile öğrencinin dinleme sürecine aktif katılımı kastedilmektedir. Katılımsız dinleme/ izlemede ise öğrencilerin sorularla yönlendirilmesinin ifade edildiği anlaşılmaktadır:

(Katılımsız Dinleme/İzleme) Uygulama: Dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde edilmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir.

Yukarıdaki uygulama açıklamasında da görüldüğü gibi öğrenci sorulara cevap arayarak sürece katılmaktadır. Böyle bir durumda *katılımsız dinleme/izleme* kelime grubu açıklanmaya muhtaç durumdadır denilebilir. Ayrıca dinleme, tanımı itibarıyla aktif bir süreci ifade eder. Dinlemede aktif olan öğrencinin, bu şekilde nasıl bir dinleme gerçekleştireceği de merak konusudur.

‘Yöntemler ve Teknikler’ başlığı altında başlığı yansıtan tek ifadenin *not alarak dinleme/izleme* olduğu söylenebilir:

Not Alarak Dinleme/İzleme: Dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

Uygulama: Öğrencilerden dinleme/ izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir.

“Uygulama” başlığı altında belirtilen yöntem ve tekniklerin açıklamalarına yer verilmiş; öğretmenlere, ders ya da etkinlik kitabı hazırlayanlara rehberlikte bulunacak bir uygulama ya da etkinlik örneği sunulmamıştır. Dinleme etkinlik örneklerinde de not alarak dinleme/ izleme yapılması istenmiş; diğerlerinin nasıl uygulanacağı konusunda bir bilgilendirme yapılmamıştır.

Türkçe öğretim programında dinleme becerisi için otuz bir dinleme etkinlik örneğine yer verilmiştir. Ancak bu etkinlik örneklerinin hiçbirinde öğrencinin nasıl bir dinleme süreci geçireceği ya da hangi dinleme türünü kullanması gerektiği konusunda bir açıklamada bulunulmamıştır.

Yorum

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda *Yöntemler ve Teknikler* başlığı altında ele alınan yedi dinleme türü açıklanmaktadır (2006). Birinci kademede benzer içerik ‘Öğrenme Türleri’ ifadesiyle verilmektedir. İki program arasındaki geçişlerde bir tutarlılığın olması beklenmektedir. Dinleme için önerilen “yöntem” ve “teknik”lere bakıldığında karmaşanın daha başlıktan başladığı görülebilir. Özbay (2010) benzer bir karmaşanın dinleme/izleme becerisine ilişkin belirtilen amaç ve kazanım cümlelerinde de yaşandığını ifade etmektedir.

‘Yöntemler ve Teknikler’ altında sıralanan ifadelerin açıklamaları okunduğunda içerikte bir yöntem teknikten ziyade tür tasnifinde bulunulduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir durum, öğretmenleri, ders kitabı hazırlayanları vb. genelde beceriler özeldir ise dinleme becerisine yönelik ders işleyiş sürecinde yanılığlara süreklilikler, ifadesi kullanılabilir. Dolayısıyla öğrencide beklenen kazanımların oluşması zorlu bir süreç girer. Program hazırlayıcıları tarafından *Yöntemler ve Teknikler* başlığı yeniden ele alınmalı ve bu bölümün içeriğini yansıtırıcı bir ifadeye dönüştürülmelidir.

İlköğretim ikinci kademede yedi dinleme türünden bahsedilmektedir. Ancak önerilenlerin bir tür olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Programda belirtilen dinleme türlerine tek tek bakıldığında veya bu türler grup olarak değerlendirildiğinde bir tutarsızlığın olduğu dikkat çekmektedir. “Katılımlı dinleme/ izleme bir yöntem midir, teknik midir, tür müdür?” sorusunun cevabı, bölümün içeriğinin kendi içerisinde bir tutarlılığının olmadığına göstergesidir, denilebilir. Bu bölümün başlığının *Yöntemler ve Teknikler* şeklinde kalması uygun görülüyorsa dinleme türleri, bölüm içerisinden ayıklanmalıdır. Bölümde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ihtiyaç duyduklarında kullanacakları dinleme türlerini kazanmaları amaçlanıyorsa da yöntem ya da teknikler içerikten atılarak adlandırma yeniden yapılmalıdır.

Dinleme türlerini adlandırma konusunda literatürde yaşanan sıkıntı ile programda da karşılaşılmaktadır (katılımlı dinleme/ izleme, katılımsız dinleme/ izleme). Bu durum, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun eksikliği olarak yorumlanamaz. Dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmaların kısıtlı olması ve son yıllarda bu konu üzerinde durulmaya başlaması, bu sıkıntının nedeni olarak gösterilebilir.

Dinleme becerisine ilişkin kitaplar ile programın *eleştirel dinleme /izleme* konusunda örtüştüğü ifade edilebilir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hem bireylerin yaşamlarını daha iyi sürdürmelerine hem de gelişen dünyaya ayak uydurmalarına yardım edecektir. Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları çok geniş olmakla birlikte kısaca kişinin kendisinin ve diğer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesini ve bireyin kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlışlıkların farkında olmasıdır. Bu nedenle eleştirel düşünme beceriler boyutunda düşünülmekte ve eleştirel dinleme/ izleme türü, öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum programa olumlu bir katkı sağlamaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda geçen *Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/ izleme, “yöntem” ve “teknik”leri* katılımlı dinleme/ izlemeyi içermektedir. Dolayısıyla aynı tür altında ele alınabilecek ifadelerin dört farklı başlıkta belirtilmesinin programın eksikliklerinden biridir, yorumu yapılabilir.

“Yöntemler ve Teknikler” başlığı altında başlığı yansıtan tek ifade, *not olarak dinleme/izleme*dir. Not alma, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli öğrenme tekniklerinden birisi ve en yaygın olanıdır. Oğuzkan (1993, s. 99) “Öğretmenin anlattıklarını, derslikte yapılan araştırma ve konuşmaları olduğu gibi ya da kısaltarak yazma işi” olarak not almayı ifade etmektedir. Not alma, bir tekniktir ve programda doğru başlık altında verilmektedir. Bu durum, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun olumlu bir yanı olarak değerlendirilebilir.

“Uygulama” başlığı altında belirtilen yöntem ve tekniklerin açıklamalarına yer verilmiş ama bir etkinlik örneği sunulmamıştır. Uygulama başlığı altındaki açıklamaların etkinliklerle temellendirilmesi, program kullanıcıları için daha işlevsel olacaktır, denilebilir.

Programda dinleme yöntem ve tekniklerine yönelik düzenlenen başlık ve içerik arasında tutarsızlıklar olmasına rağmen dinleme türlerine yönelik işleyişin ifade edilmeye çalışılması, dinleme eğitiminin planlanması ve belirli bir sisteme göre verilmesi bakımından oldukça önemlidir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, kendinden önceki Türkçe öğretim programlarıyla mukayese edildiğinde öğrencilerin kazanması gereken türlere yer vermesi bakımından öncekilerden ayrılmakta ve dinlemenin geliştirilmesine yönelik olumlu bir tutum olarak değerlendirilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dinlediğini anlamının tam anlamıyla gerçekleşmesi, bireyler arası iletişim çatışmalarını ve toplumdaki huzursuzlukları ortadan kaldıracaktır. Bunun için bir dinleme etkinliğinde bireyin hangi dinleme türü ya da türlerini kullanacağını bilmesi gerekir. Dinleme türleriyle ilgili sınıflandırmaların birbirinden farklı olduğu, herhangi bir türün içeriğinin aynı olmasına rağmen adlandırmasının farklı yapıldığı görülmektedir. Dinleme türleriyle ilgili yapılan bu sınıflandırma ve adlandırmalar, konunun tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu durum, dinleme eğitiminin amacına ulaşmasını engelleyen önemli bir etkidir. Böyle olumsuz bir etken, dinleme

eğitiminin verildiği Türkçe dersinin öğretim programına da yansımakta ve dinleme eğitiminin niteliği konusunda soru işaretlerinin uyanmasına neden olmaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin yedi dinleme türünü, dinleme etkinliklerinde kullanması beklenmektedir. Ancak önerilenlerin, bir tür olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bu durumun nedeni, literatürde dinleme türlerinin belirlenmesinde bir tasnif problemi yaşanması olarak açıklanabilir. Yapılan sınıflamaların çoğunun işlevsellikten uzak olduğu görülmektedir.

Yapılan tespitler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Literatürde “dinleme türleri” ifadesinde geçen “tür” kelimesiyle ne kastedildiği ortaya konmalıdır.
2. Dinleme türleri konusunda yapılan tasnifler dikkate alınarak işlevsel bir sınıflamada bulunulmalıdır.
3. Her sınıf seviyesi için öğrenciye kazandırılacak dinleme türleri belirlenmelidir.
4. Dinleme türlerinin kazandırılmasına yönelik düzenlenecek etkinlikler, öğrencinin sürece aktif katılımını destekleyici nitelikte olmalıdır.
5. Türkçe öğretim programında dinleme becerisine ilişkin yer alan amaç ve kazanım cümlelerinde öğrencinin, dinleme sürecine uygun dinleme türünü belirleyebileceğine yönelik ifadeler eklenmelidir (“Dinleme materyalinin özelliklerine göre uygun dinleme türünü belirler.” gibi).
6. Programda önerilen dinleme etkinliklerinde hangi dinleme türünün ya da türlerinin kullanılacağına ilişkin yönlendirmeler yapılmalıdır.
7. Öğretmen kılavuz kitaplarında her ünitenin sonunda yer alan dinleme metinlerinin işleniş sürecinde öğretmen, öğrencilerin dinleme süreçlerini gözlemlemeli ve öğrencilerin farklı dinleme türlerini kullanmasına imkân sunmalıdır.
8. Dinleme türlerinin öğrenciye kazandırılmasında öğretmen, öğrenciye rehberlikte bulunmalıdır. Öncelikle dinleme amacına göre dinleme etkinliğinin değiştiğini öğrenciye sezdirmeli böylece öğrencilerin dinleme türleri konusundaki farkındalık düzeylerini artırmalıdır.
9. Dinleme türlerinin adlandırılması konusunda yaşanan sıkıntıların aşılması için TDK bünyesinde bulunan terim komisyonları, Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış araştırmacılar ile koordineli çalışmalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Cramer, R. L. (2004). *The language arts a balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking and thinking*. USA: Pearson Education Inc.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman. China.
- Kingen S. (2000). *Teaching language arts in middle schools*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
- Kline, J. A. (1996). *Listening effectively*. Alabama: Air University Press.

- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*. (589). 9–15.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*. (602). 112–120.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri-II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'nın kazanımlarına eleştirel bir bakış. *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap. 37–47.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). Language arts content and teaching strategies. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlioğlu, D. (2004). Türkçenin yolculuğunda önemli duraklardan biri: eğitim-öğretim programları. *Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk: I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Kırıkkale.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İletişim/Correspondence

Yrd.Doç.Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Yahşihan-KIRIKKALE
TEL: 0505 271 99 24
denizmelanlioglu@hotmail.com

Evaluation of Hearing Impaired and Normal Hearing Students' Reading Miscues by Miscue Analysis

H. Pelin KARASU

Anadolu University, Applied Research Center for the Education of Hearing Impaired Children

Ümit GİRĞİN

Anadolu University, Applied Research Center for the Education of Hearing Impaired Children

Yıldız UZUNER

Anadolu University, School for the Handicapped

Abstract

Reading miscues provide information to the readers about language cueing systems and reading strategies for understanding of the text. This study aims to examine miscues in story reading of hearing impaired children who use cochlear implants and normal hearing children. 24 cochlear implant users and 24 normal hearing students were the participants of the study. Implant users were educated in a Natural Auditory/Oral educational environment. Normal hearing children attended at a regular mainstream primary school. Miscue analysis was used to evaluate miscues of the children. In the context of miscue analysis syntax, semantics, pragmatics, graphophonics which constitute language cueing systems and retelling scores were evaluated. Results of the study indicated that implanted children who had Natural Auditory/Oral education could read by using reading comprehension strategies. They were able to use syntax, semantics, pragmatics, graphophonics in reading comprehension. They had similar miscues as hearing children but their miscue rate was higher.

Keywords: *Miscue analysis, reading comprehension, Informal Reading Inventory, cochlear implants, Natural Auditory/Oral Approach*

SUMMARY

The purpose of reading is not decoding the words correctly but to comprehend the text. Language cueing systems which consist of syntax, semantics, pragmatics, graphophonics are required in reading comprehension. They should be working in harmony and must provide the necessary information to the reader in a balanced way. Reading miscues are observed during the oral reading as reading different words in the text, not reading the word in the text or adding a new word to the text which is all unexpected. These miscues can occur while reading to oneself. Every reader may have these miscues regardless of his/her reading level.

Substitutions, omissions, partials, insertions or additions, regressions, pauses, repeated miscues and complicated miscues are main miscues during the oral reading. Some of them may change the meaning of the text while some may not. It is possible to use miscue analysis through miscues to define the students' use of language cueing systems while they read. Miscue analysis depends on the observation of student's interaction with the text and evaluation of his/her miscues. Frequently observed miscues and the miscues which change the meaning of the text should be considered when deciding the student's reading level. It must be remembered that every reader can make miscues and these different word readings in the text is not always considered as a "mistake". The purpose of this study is to examine the reading miscues and reading comprehension skills of hearing impaired students who use cochlear implants and their normal hearing peers.

METHOD

Considering the purpose of the study reading miscues of the normal hearing and implanted students were evaluated by using miscue analysis. The findings related to the syntax and meaning changes were described. Student's reading miscue as changing the written words in the text and their relation to graphophonics was analyzed. Finally their reading comprehension was interpreted. Participants of the study consist of 24 implanted children and 24 normal hearing children. Implanted children attended at Research and Education Center for Hearing Impaired (İÇEM) which has a strong Natural Auditory/Oral Approach and normal hearing students attended at Ziya Gökalp Primary School. The data were collected in the second term of the education year of 2010-2011. The participants were in grades between 3-8. All of them had normal development and normal intelligence. The students who thought to have learning difficulties, attention deficit or any neurological problems were excluded from the study since these problems negatively affect the reading skills. Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) was used to obtain intelligence quotation (IQ). 22 of the hearing impaired participants had profound loss and 2 had severe loss. Informal Reading Inventory was used to evaluate reading miscues and retelling scores.

FINDINGS

All of the hearing students had retelling scores between 51-74 and 75-100. Hearing students did not have partials, regressions, pauses, and repeated miscues. They had substitutions, omissions, and insertions. Retelling scores of implanted students showed more variety. Among them 3 had scores in 0-24 range, 3 had scores in 25-40 range, 5 had scores in 41-50 range, 8 had scores in 51-75 range and 5 had scores in 75-100 range. Implanted students did not have partials and pauses but they had substitutions, omissions, insertions and regressions. Two students had regressions but these miscues were in the form of the repetition of the same word and did not change the meaning. 11 students had repeated miscues. 20 students had complicated miscues indicating more than one type of miscue. Implanted students had omissions rather than substitutions and insertions.

DICUSSIONS & CONCLUSIONS

The results of this study indicated that implanted children who attended at İÇEM could provide information on the characters and on the details in a story, told the main events in an order, established cause and effect relationship between the events. They could comprehend the text using strategies related to these skills. They could also used language cueing systems while they read. 54 % of the implanted children had retelling scores between 50-74 and 75-100 range as their normal hearing peers. Hearing impaired students who had no amplification and had no intervention during the critical period demonstrated delay in reading skills and strategies. The students who had the early amplification and early Natural Auditory/Oral education had efficiently used reading strategies.

The findings of this study implied that children who had their implants before the age 2 had less reading miscues and their reading comprehension skills might be comparable to their hearing peers. It should be noted that these children also had amplification within the first six months of life, had appropriate parent guidance and had started early education in a Natural Auditory/Oral Approach.

İşitme Engelli Öğrenciler ve İşiten Öğrencilerin Okuma Hatalarının Hata Analizi İle Değerlendirilmesi

H. Pelin KARASU

Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Ümit GİRĞİN

Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Yıldız UZUNER

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu

Özet

Okuma hataları, okuyucunun dilin ipucu sistemleri ile metni anlamada kullandığı okuma stratejileri hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmanın amacı, koklear implantlı öğrenciler ile işiten öğrencilerin öykülerdeki okuma hatalarının incelenmesidir. Araştırmaya İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nden (İÇEM) 24 koklear implantlı öğrenci ile Ziya Gökalp İlköğretim Okulu'ndan 24 işiten öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma hatalarını değerlendirmede hata analizi yapılmıştır. Hata analizi çerçevesinde, dilin ipucu sistemlerini oluşturan sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisi ile öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, İÇEM'e devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildiklerini, okuduğunu anlamada sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisini kullanabildiklerini göstermektedir. Araştırmada, işiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin aynı türde okuma hataları yaptıkları, ancak koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının işiten öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *hata analizi, okuduğunu anlama, formel olmayan okuma envanteri, koklear implant, doğal işitsel/sözel yaklaşım*

Okuma, bir yazı sistemine bağlı olan sözcükleri tanımak, daha sonra cümleleri ve metni anlamlandırmak şeklinde tanımlanabilir (Perfetti, 1985). Okumanın amacı metinde yazan bütün sözcükleri doğru okumak değil, bu sözcüklerin oluşturduğu metinden anlam çıkarmaktır. Metinden anlam çıkarabilmek için sözdizimi, anlambilim, kullanımbilim ve harf-ses ilişkisinden oluşan dilin ipucu sistemlerinin bir arada uyumlu çalışması ve her birinin dengeli bir şekilde okuyucuya bilgi sağlaması gerekmektedir (Goodman, 1995).

Sözdizimi, dilin yapısına ilişkin sistemdir ve gramer kurallarını içine alarak doğru ve anlamlı bir cümle kurulabilmesi için sözcüklerin nasıl yan yana getirileceği konusundaki bilgileri içermektedir. Anlambilim, sözcüklerin, cümleciklerin, cümlelerin ne anlama geldiği ile bu anlamların farklı durumlarda nasıl değiştiğine ilişkin bilgileri içerir (Aksu-Koç, 1988). Kullanımbilim, belirli durumlarda kabul edilen, beklenen ve

sosyal kurallar içinde kullanılması gereken dili içeren sistemdir. Harf-ses ilişkisi ise harfler arasındaki ilişkileri, harflerin seslerini ve sözcüklerdeki harf dizelerinin şekillerine ilişkin bilgiyi içermektedir (Davenport, 2002; Goodman, Watson ve Burke, 1987).

Okuma Hataları

Okuma hataları, sesli okuma boyunca okuyucunun metindeki sözcüğün yerine başka bir sözcük okuması, var olan sözcüğü okumaması veya yeni bir sözcük eklemesi şeklinde yaptığı beklenmedik durumlardır (Davenport, 2002). Sesli okumada yapılan hatalar sessiz okuma sırasında da yapılabilir. Ne kadar yeterli olursa olsun her okuyucunun bu tür hatalar yapabileceği belirtilmektedir. Okuma hataları, öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimleri, metinden anlam çıkarmak için yaptığı girişimler ve aktif olarak kullandığı okuma stratejileri ile birlikte okuyucunun dilin ipucu sistemlerini kullanmasına ilişkin önemli bilgiler vermektedir (Davenport, 2002; Gillam ve Carlile, 1997; Girgin, 2006; Rasinski, 2003).

Okuyucuların metni sesli okuma sürecinde yaptıkları başlıca okuma hataları şunlardır: Yerine koyma, çıkarma, kısmen hata yapma, ekleme, geri dönme, duraklama, tekrarlayan hata ve karmaşık hata (Davenport, 2002; Goodman, Watson ve Burke, 1987; Woods ve Moe, 2007). Yapılan bu okuma hatalarının bazıları cümlenin anlamını değiştirirken bazıları anlam değişikliğine neden olmayabilir.

Hata Analizi

Öğrencilerin yazılı sözcükleri çözümlerken dilin ipucu sistemlerini nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla okuma hataları hata analizi yoluyla incelenebilir (Girgin, 2006; Goodman, 1995; Gunning, 2003). Hata analizi, öğrencinin metinle etkileşiminin gözlenerek yaptığı hataların değerlendirilmesi temeline dayanır (Goodman, Watson ve Burke, 1987). Okuma düzeyinin belirlenmesinde, sesli okuma sırasında sürekli yapılan hatalar ve metnin anlamını değiştiren hata türleri üzerinde durulmalıdır (Uzuner, 2008; Woods ve Moe, 2007). Okuma hatalarını değerlendirmede, her okuyucunun hata yapabileceği ve metinden farklı okunan bu sözcüklerin tamamının “yanlış” olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Davenport, 2002; Gennaoui ve Chaleff, 2000; Girgin, 2006; Goodman, 1995; Rasinski, 2003).

İşitme engelli öğrencilerin okuma hataları incelendiğinde, işiten öğrencilerde olduğu gibi, hata sayısı ile okuduğunu anlama arasında sürekli yakın bir ilişki gözlenememiştir (Chaleff ve Ritter, 2001). Okuma hatalarına bakıldığında, işitme engelli okuyucuların işiten okuyuculardan daha çok sözdizimi hatası yaptıkları, ancak normal işiten okuyucular gibi ipuçlarından yararlanarak anlam ilişkileri kurabildikleri görülmektedir (Yurkowski ve Ewoldt, 1986). Ayrıca işitme engelli okuyucuların bilgi ve becerileri göz önünde bulundurularak yapılan öğretimlerle sözdizimi, anlam, kullanım ve harf-ses ilişkisinden oluşan dilin ipucu sistemlerine ilişkin becerilerinin gelişebileceği ve uygun stratejileri kullanabilecekleri belirtilmektedir (Albertini ve Mayer, 2011; Chaleff ve Ritter, 2001; Girgin, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, koklear implant uygulanmayan işitme engelli öğrencilerin okuma hatalarının çeşitli araştırmalarda değerlendirildiği (Albertini ve

Mayer, 2011; Chaleff ve Ritter, 2001; Girgin, 2006; Yurkowski ve Ewoldt, 1986), ancak koklear implantlı öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma hatalarına ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bir değerlendirmenin henüz yapılmadığı görülmüştür. Okuma hatalarının okuduğunu anlamayı etkilediği bilinmektedir. Koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin belirlenmesi, öğretimde vurgulanacak strateji ve etkinliklerin düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, koklear implantlı öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu betimsel çalışmada, koklear implantlı öğrenciler ve işiten öğrencilerin öykülerde okuduğunu anlatma becerileri değerlendirilmiş ve okuma hataları hata analizi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, 2010-2011 öğretim yılının ikinci döneminde, işitme engelli öğrencilerin Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim aldığı İÇEM ile işiten öğrencilerin devam ettiği Ziya Gökalp İlköğretim Okulu 3-8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya, her iki okuldan da ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinden 9, dördüncü sınıf düzeyinden 4, beşinci sınıf düzeyinden 2, altıncı sınıf düzeyinden 6, yedinci sınıf düzeyinden 1 ve sekizinci sınıf düzeyinden 2 öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tamamında okuma performansını olumsuz etkileyebilecek öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve herhangi bir nörolojik problem bulunmamasına dikkat edilmiş, zeka bölümü (ZB) puanlarını elde etmek amacıyla Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WÇZÖ-R [Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised-WISC-R]) uygulanmıştır. Araştırmaya katılan koklear implantlı öğrencilerin 22'si çok ileri, 2'si ileri derecede işitme kayıplıdır. Koklear implantlı öğrencilerin takvim yaşları 106 ile 174 ay (8;10 ile 14;6 yaş; $Ort.=135.20$, $S=19.42$), işiten öğrencilerin ise 101 ile 166 ay (8;5 ile 13;10 yaş; $Ort.=127.75$, $S=19.91$) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin aile bilgileri, eğitim bilgileri ve odyolojik bilgilerini elde etmek amacıyla öğrenci bilgi formu geliştirilmiş, okuma hatalarını değerlendirmek amacıyla Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde (FOOE) 3-8. sınıf düzeylerinde yer alan öyküler kullanılmıştır.

Hata Analizi Formları

Hata analizi formunda, öğrencinin sesli okuduğu her cümle kodlanarak yapılan okuma hataları belirlenir ve bununla ilişkili olarak, a) okuma hatasına rağmen cümlelerin

sözdizimi değişmiyorsa sözdizimi kabul edilebilirliğine “Evet”, değişiyorsa “Hayır” yazılır, b) okuma hatasıyla birlikte cümlelerin anlamı varsa anlam kabul edilebilirliği “Evet”, yoksa “Hayır” şeklinde ele alınır, c) cümlelerin anlamı yazarın iletmek istediği düşünceyi içeriyorsa “Hayır anlam değişmiyor”, iletilmek istenen anlamın dışında farklı bir düşünce ortaya çıkıyorsa “Evet anlam değişiyor”, yazarın iletmek istediği anlamın bir kısmı değişiyor, ancak cümlelerin ana düşüncesinde belirgin bir değişiklik olmuyorsa “Kısmen anlam değişiyor” şeklinde ele alınır, d) harf-ses benzerliğini değerlendirmede çıkarma, ekleme, düzeltme veya tekrar etme türündeki okuma hataları ele alınmamaktadır. Değerlendirme, metinde yazan sözcük ile öğrencinin okuduğu sözcükte bir-iki harf farklı ise “benzerlik yüksek”, iki-üç harf farklı diğerleri aynı ise “benzerlik orta”, benzerlik bulunmuyorsa “benzerlik yok” şeklinde yapılmaktadır (Davenport, 2002; Girgin, 2006; Goodman, Watson ve Burke, 1987).

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı

Öğrencilerin okuma hatalarını değerlendirmede metinden çıkarılan anlamın da değerlendirilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlatma, okuma anlamayı değerlendirmenin doğal ve en etkili özelliğidir (Caldwell ve Leslie, 2005; Reutzel ve Cooter, 2007). Öykülerde okuduğunu anlatmada, karakterler 25, ana olaylar 50 ve detaylar 25 puan olmak üzere 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bu puanları değerlendirmede Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı (Girgin, 1999; Thackwell, 1992) kullanılmıştır. 0-24, 25-40, 41-50 ve 51-100 aralığından oluşan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı’nda 51 ve üzerinde puan alan işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlamada yeterli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada 51-100 puan aralığı, 51-74 ve 75-100 aralıklarına bölünmüştür.

Verilerin Toplanması

Uygulamada, sesli okuma sırasında öğrencinin okuma hataları Formel Olmayan Okuma Envanteri’ndeki öğretmen kopyasına kaydedilmiş, sonrasında öğrencinin okuduğunu anlatması değerlendirilmiştir. Uygulamaların tamamı geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında kullanılmak amacıyla videoya kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Süreci

Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının uygulamacı tarafından kaydedildiği şekilde olup olmadığını belirlemek amacıyla katılımcıların % 33’üne karşılık gelen 8 koklear implantlı, 8 normal işiten öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrencinin, video kayıtları bir alan uzmanı tarafından izlenmiş ve okuma hataları kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacı ile bir araya gelinerek hataların tamamında uzlaşmaya varılmıştır. Geçerlik sürecinde, 32 ve 27 yıldır işitme engelli öğrencilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma yazma becerileri üzerine çalışan iki alan uzmanı ile yapılan toplantılarda 16 işiten, 16 koklear implantlı öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrencinin okuma hataları incelenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında, geçerlik

sürecinin yürütüldüğü iki alan uzmanı tarafından, araştırmacıdan bağımsız olarak, geçerlik sürecinde ele alınmayan 8 işiten öğrenci ile 8 koklear implantlı öğrencinin hatalarındaki sözdizimi kabul edilebilirliği, anlam kabul edilebilirliği, gerçek anlamın değişmesi ve harf-ses benzerliği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre, okuma hatalarında işiten öğrencilerin tamamında % 100, koklear implantlı 1 öğrencide % 96, 1 öğrencide % 93, diğer 6 öğrencide ise % 100 görüş birliğine ulaşılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Hata analizinde bir grubun okuma başarısıyla ilgili istatistiksel bir değerlendirme yapılamaz, bunun yerine her öğrencinin okuma sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye hizmet eden nitel verilere ulaşılır (Albertini ve Mayer, 2011). Koklear implantlı öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma hatalarını değerlendirmede dilin ipucu sistemlerine ilişkin yüzdeler hesaplanmış ve okuduğunu anlatma puanları ele alınmıştır. İşiten öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlatma puanları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
İşiten Öğrencilerin Dilin İpucu Sistemlerini Kullanım Yüzdeleri ve Okuduğunu Anlatma Puanları

Okuduğunu Anlatma	Öğr. no	Dilin İpucu Sistemleri						Okuduğunu anlatma puanı
		Sözdizimi kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Anlam değiştiren hata (%)	Harf-ses benzerliği			
					Yüksek (%)	Orta (%)	Yok (%)	
Okuma stratejilerinin etkin kullanımı	4	92	92	0	100	-	-	68
	6	100	100	0	-	-	-	71
	7	-	-	-	-	-	-	72
	10	89	89	6	58	42	-	65
	11	-	-	-	-	-	-	70
	12	94	94	0	-	100	-	71
	15	100	97	0	100	-	-	66
	18	100	100	5	25	75	-	61
	19	100	100	2	50	50	-	71
	24	100	100	0	100	-	-	57
75-100	1	100	100	4	100	-	-	80
	2	96	96	0	50	-	50	81
	3	-	-	-	-	-	-	78
	5	100	100	0	-	-	-	78
	8	92	92	0	67	33	-	80
	9	92	92	4	100	-	-	85
	13	100	100	0	50	50	-	79
	14	100	100	0	100	-	-	75
	16	100	100	0	17	83	-	88
	17	100	100	0	50	50	-	78
Okuma stratejilerinin pek çoğunun oldukça etkin kullanımı	20	100	100	0	-	100	-	83
	21	100	100	0	100	-	-	83
	22	100	100	2	60	20	20	79
	23	100	100	0	100	-	-	77

Tablo 1’de görüldüğü gibi, işiten 24 öğrencinin tamamı 51-74 ve 75-100 aralığında okuduğunu anlatma puanları almışlardır. İşiten öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları 57 ile 88 arasında değişmektedir. 51-74 puan aralığında 10 öğrenci, 75-100 puan aralığında 14 öğrenci yer almaktadır. 51-74 aralığında puan alan öğrencilerin okuma hatalarındaki sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliği % 89 ile % 100 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerden 3’ünün anlamı değiştiren hata yaptığı ve yüksek harf-ses benzerliğinin % 25 ile % 100 arasında değiştiği görülmektedir. Hata analizinde elde edilen bir diğer bulgu, hata türleri ve sayılarıdır. İşiten öğrencilerin okuma hata türleri ve sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
İşiten Öğrencilerin Hata Türleri ve Hata Sayıları

Okuduğunu Anlatma	Öğr. no	Metin		Yerine koyma	Çıkarma	Ekleme	Geri dönme	Tekrarlayan hata	Karmaşık hata (cümle sayısı)	
		Metnin düzeyi	T-unit							
51-74	4	3	26	2	1	1	-	-	-	
	6	3	26	-	1	-	-	-	-	
	7	3	26	-	-	-	-	-	-	
	10	4	32	3	2	14	-	-	4	
	Okuma stratejilerinin etkin kullanımı	11	4	32	-	-	-	-	-	
	12	4	32	1	1	3	-	-	-	
	15	5	36	1	1	3	-	-	1	
	18	6	43	4	2	2	-	-	1	
	19	6	43	1	1	1	-	-	-	
	24	8	53	1	-	-	-	-	-	
75-100	1	3	26	1	1	-	-	-	-	
	2	3	26	3	1	-	-	-	1	
	3	3	26	-	-	-	-	-	-	
	5	3	26	-	-	1	-	-	-	
	8	3	26	3	1	2	-	-	1	
	Okuma stratejilerinin pek çoğunun oldukça etkin kullanımı	9	3	26	1	2	1	-	-	1
	13	4	32	4	-	-	-	-	-	
	14	5	36	1	-	1	-	-	-	
	16	6	43	4	2	2	-	-	-	
	17	6	43	-	2	-	-	-	-	
	20	6	43	1	1	-	-	-	-	
	21	6	43	1	2	-	-	-	-	
	22	7	47	2	1	2	-	-	-	
23	8	53	-	1	1	-	-	-		

Tablo 2’de, işiten öğrencilerin, *kısmen hata yapma*, *geri dönme*, *duraklama* ve *tekrarlayan hata* türlerinde okuma hataları bulunmadığı, *yerine koyma*, *çıkarma* ve *ekleme* türünde hatalar yaptıkları görülmektedir. 51-74 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan öğrencilerin 75-100 aralığında puan alan öğrencilerden daha fazla *ekleme* türünde hataları bulunmaktadır. Tablo 2’de, işiten öğrencilerin bir cümlede birden fazla okuma hatasının bulunmasıyla oluşan *karmaşık hata* sayısının az olduğu görülmektedir. En fazla *karmaşık hata* ve *ekleme* hatasını 10 nolu öğrenci yapmıştır. 10 nolu öğrencinin toplamda 19 okuma hatası bulunmaktadır ve metindeki 4 cümlede birden

fazla okuma hatası vardır. Bu öğrencinin 14 *ekleme*, 3 *yerine koyma*, 2 *çıkarma* türünde hata yaptığı görülmektedir. Öğrencinin dilin ipucu sistemleri ve okuduğunu anlama puanları, sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin % 89, anlam değiştiren hataların % 6 olduğunu göstermektedir ve öğrenci okuduğunu anlatmada 65 puan almıştır. Hata sayısı ile okuduğunu anlama arasında sürekli yakın bir ilişki gözlenemeyebilir (Chaleff ve Ritter, 2001). Öğrencinin anlam değiştiren hatalarının % 6 olması ve okuduğunu anlatmada 51-74 puan aralığında değerlendirilmesi, hata sayısı fazla olsa bile bu hataların anlam değiştirmediğini göstermektedir. Koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlatma puanları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Koklear İmplantlı Öğrencilerin Dilin İpucu Sistemlerini Kullanım Yüzdeleri ve Okuduğunu Anlatma Puanları

Okuduğunu Anlatma	Öğr. no	Dilin İpucu Sistemleri						Okuduğunu Anlatma puanı
		Sözdizimi kabul edilebilirliği (%)	Anlam kabul edilebilirliği (%)	Anlam değiştiren hata (%)	Harf-ses benzerliği			
					Yüksek (%)	Orta (%)	Yok (%)	
0-24	3	69	65	7	75	25	-	24
Okuma	6	58	50	12	88	12	-	9
stratejilerinin kullanımında etkisiz kalma	16	58	56	14	61	39	-	24
25-40	20	79	79	0	100	-	-	40
Okuma	21	60	58	5	70	30	-	26
stratejilerinin çok az kullanımı	23	75	70	4	60	40	-	38
1-50	2	81	77	8	89	11	-	47
Okuma	5	73	65	12	75	25	-	49
stratejilerinin orta derecede kullanımı	10	81	78	3	85	15	-	50
	11	78	78	6	57	43	-	47
	18	81	72	19	66	31	3	41
	1	100	100	12	67	33	-	68
	7	-	-	-	-	-	-	58
51-74	12	81	78	6	50	50	-	64
Okuma	13	81	75	13	50	50	-	67
stratejilerinin etkin kullanımı	14	78	78	3	73	27	-	59
	15	75	72	3	62	38	-	51
	17	86	84	2	71	29	-	57
	22	79	79	0	100	-	-	53
75-100	4	92	88	0	100	-	-	81
Okuma	8	92	0	-	-	-	-	88
stratejilerinin pek çoğunun oldukça etkin kullanımı	9	92	92	15	70	30	-	76
	19	98	98	2	-	-	100	76
	24	91	91	0	100	-	-	81

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 3 öğrenci 0-24 aralığında, 3 öğrenci 25-40 aralığında, 5 öğrenci 41-50 aralığında, 8 öğrenci 51-74 aralığında, 5 öğrenci ise 75-100 aralığında

okuduğunu anlatma puanları almıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları 9 ile 88 arasında değişmektedir. Öykülerde okuduğunu anlatmada koklear implantlı öğrencilerin % 54'ünün işiten yaşlıları gibi 50-74 ve 75-100 aralığında puanlar aldığı görülmektedir.

0-24 aralığında puan alan öğrencilerin sözdizimi kabul edilebilirliği % 58 ile % 69, anlam kabul edilebilirliği % 50 ile % 65 arasında değişmekte ve bu öğrencilerin % 7 ile % 14 arasında anlamı değiştiren okuma hataları yaptıkları, yüksek harf-ses benzerliğinin % 61 ile % 88 arasında değiştiği görülmektedir. 0-24 aralığında yer alan öğrencilerden 1'i okuduğunu anlatmada 9 puan, 2'si 24 puan almıştır. Bu öğrencilerin odyolojik ve eğitim geçmişlerine bakıldığında, 2 öğrencinin (öğrenci no 3, 6) ilk işitme cihazı kullanımına 4;2 yaşında başladıkları, bu yaşa kadar hiçbir okul öncesi eğitim ve aile eğitimi almadıkları ve 4;8 yaşında koklear implant olarak 4;11 yaşında İÇEM'de okul eğitimine başladıkları görülmektedir. 16 nolu öğrenci ise 4;1 yaşında ilk işitme cihazını takmış, aynı yaşta İÇEM'e başlamış ve 4;9 yaşında koklear implant olmuştur.

25-40 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 3 öğrencinin sözdizimi kabul edilebilirliği % 60 ile % 79, anlam kabul edilebilirliği % 58 ile % 79 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerin 1'i anlamı değiştiren okuma hatası yapmazken diğer 2 öğrenci % 5 ve % 4 anlamı değiştiren okuma hataları yapmıştır. 25-40 aralığında yer alan öğrencilerden 2'sinin (öğrenci no 20, 21) ilk cihazlandırma yaşları 4;2 ile 4;8, koklear implant yaşları 5;3 ile 7;11, İÇEM'e başlama yaşları 5;4 ile 9;11'dir.

41-50 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 5 öğrencinin sözdizimi kabul edilebilirliği % 73 ile % 81 arasında, anlam kabul edilebilirliği % 65 ile % 78 arasında değişmektedir. Bu öğrenciler, % 3 ile % 19 arasında anlamı değiştiren okuma hataları yapmışlardır. Hatalarındaki yüksek harf-ses benzerliği % 57 ile % 89 arasındadır. Öğrencilerin ilk cihazlandırma yaşları 1;4 ile 6;1 arasında, koklear implant yaşları 3;3 ile 6;1 arasında ve İÇEM'e başlama yaşları 3;1 ile 7;1 arasında değişmektedir.

51-74 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 8 öğrenciden 1'inin okuma hatası bulunmamaktadır. Diğer 7 öğrencinin sözdizimi kabul edilebilirliği % 75 ile % 100 arasında, anlam kabul edilebilirliği % 72 ile % 100 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerden 1'inin okuma hataları anlamı değiştirmezken diğer 6 öğrencinin % 2 ile % 13 arasında anlamı değiştiren hata yaptıkları görülmektedir. Hatalardaki yüksek harf-ses benzerliği % 50 ile % 100 arasındadır. Bu öğrencilerin odyolojik ve eğitim geçmişlerine bakıldığında, ilk cihazlandırma yaşının 9 ay ile 3;6 yaş arasında, koklear implant yaşının 3;0 ile 9;1 yaş arasında, İÇEM'e başlama yaşının ise 3;4 ile 6;1 arasında değiştiği görülmektedir.

75-100 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 5 öğrencinin sözdizimi kabul edilebilirliği % 91 ile % 98 arasında değişmektedir. 1 öğrencinin hataları % 15 anlam değiştirmiştir. Bu öğrencilerin ilk cihazlandırma yaşları 1;2 ile 2;10 arasında, koklear implant yaşları 1;2 ile 4;11 arasında değişmektedir. Öğrencilerden 2'si 3;3 ile 3;11 yaşlarında İÇEM'e başlamışlardır. Okuduğunu anlatma puanlarına göre yapılan değerlendirmede, koklear implantlı öğrencilerin, ilk işitme cihazı taktıkları yaş azaldıkça okuduğunu anlatma puanlarının arttığı, erken implant olan ve İÇEM'e başlayan öğrencilerin diğerlerine göre okuduğunu anlatma puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Koklear implantlı öğrencilerin okuma hata türleri ve sayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Koklear İmplantlı Öğrencilerin Hata Türleri ve Hata Sayıları

Okuduğunu Anlatma	Öğr. no	Metin							Karmaşık hata (cümle sayısı)
		Metnin düzeyi	T- unit	Yerine koyma	Çıkarma	Ekleme	Geri dönme	Tekrarlayan hata	
0-24	3	3	26	4	9	2	-	-	5
Okuma	6	3	26	4	15	-	-	-	5
stratejilerinin kullanımında etkisiz kalma	16	6	43	13	29	1	-	5	11
25-40	20	6	43	1	11	2	-	4	2
Okuma	21	6	43	3	36	1	-	8	9
stratejilerinin çok az kullanımı	23	8	53	15	9	7	-	-	7
41-50	2	3	26	7	6	2	-	-	5
Okuma	5	3	26	6	13	1	-	2	4
stratejilerinin orta derecede kullanımı	10	4	32	3	16	1	-	5	6
	11	4	32	4	9	2	3	-	2
	18	6	43	7	30	3	-	11	9
	1	3	26	5	2	2	-	-	2
	7	3	26	-	-	-	-	-	-
51-74	12	4	32	6	13	1	-	2	5
Okuma	13	4	32	13	11	2	-	2	4
stratejilerinin etkin kullanımı	14	5	36	4	21	-	-	2	5
	15	5	36	6	17	-	-	2	2
	17	6	43	4	9	-	1	2	2
	22	7	47	6	5	3	-	-	2
75-100	4	3	26	2	3	1	-	-	1
Okuma	8	3	26	1	-	2	-	-	-
stratejilerinin pek çoğunun oldukça etkin kullanımı	9	3	26	6	6	-	2	-	2
	19	6	43	2	2	-	-	-	-
	24	8	53	5	1	1	-	-	-

Tablo 4'te, koklear implantlı öğrencilerin, *kısmen hata yapma ve duraklama* türlerinde okuma hataları bulunmadığı, *yerine koyma, çıkarma, ekleme ve geri dönme* türünde hatalar yaptıkları görülmektedir. 2 öğrencinin *geri dönme* hatası vardır, ancak bu hatalar doğru okunan sözcüğün tekrar edilmesi şeklinde olduğu için anlam değişikliğine neden olmamıştır. *Tekrarlayan hatalarda*, 11 öğrencinin metin boyunca aynı okuma hatasını tekrar ettiği görülmektedir. 20 öğrencide, bir cümlede birden fazla okuma hatasının yer almasıyla oluşan *karmaşık hata* bulunmaktadır. Koklear implantlı öğrencilerin *yerine koyma* ve *ekleme* türündeki hatalardan çok *çıkarma* türünde hatalar yaptıkları görülmektedir.

0-24 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 3 öğrenciden, 3 nolu öğrenci 4 *yerine koyma*, 9 *çıkarma*, 2 *ekleme*, 6 nolu öğrenci 4 *yerine koyma*, 15 *çıkarma*, 16 nolu öğrenci 13 *yerine koyma*, 29 *çıkarma*, 1 *ekleme* türünde hata yapmıştır. 6 nolu

öğrencinin *ekleme* türünde okuma hatası bulunmamaktadır. Bu hatalar, 3 ve 6 nolu öğrencilerde 5 cümlede, 16 nolu öğrencide ise 11 cümlede *karmaşık hataya* neden olmuştur. En fazla *karmaşık hatayı* 0-24 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 16 nolu öğrenci yapmıştır. Öğrencinin dilin ipucu sistemleri ve okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında, sözdizimi kabul edilebilirliğinin % 58, anlam kabul edilebilirliğinin % 56, anlam değiştiren hataların % 14 olduğu ve okuduğunu anlatmada 24 puan aldığı görülmektedir.

25-40 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan 23 nolu öğrencinin en çok *yerine koyma* hatası yapan öğrenci olduğu görülmektedir. Bu öğrencinin *yerine koyma* türündeki hata sayısı 15, *çıkarma* türündeki hata sayısı 9, *ekleme* türündeki hata sayısı ise 7'dir. Okuma hataları 23 nolu öğrencide 7 cümlede *karmaşık hataya* neden olmuştur. Bu öğrencinin dilin ipucu sistemleri ve okuduğunu anlatma puanlarına bakıldığında, sözdizimi kabul edilebilirliğinin % 75, anlam kabul edilebilirliğinin % 70, anlam değiştiren hataların % 4 olduğu ve okuduğunu anlatmada 38 puan aldığı görülmektedir.

41-50 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan öğrencilerin *yerine koyma* ve *çıkarma* türündeki hata sayıları farklılık göstermektedir. Bu öğrenciler içinde *çıkarma* türündeki en çok hatayı 18 nolu öğrenci yapmıştır. 18 nolu öğrencinin metin boyunca aynı tür hataları 11 defa tekrarladığı görülmektedir. Bu öğrencinin sözdizimi kabul edilebilirliği % 81, anlam kabul edilebilirliği % 72, anlamı değiştiren hataları % 19'dur. Hatalardaki yüksek harf-ses benzerliği % 66, orta harf-ses benzerliği % 31, harf-ses benzerliği bulunmayan hatalar ise % 3'tür. Öğrenci, okuduğunu anlatmada 41 puan almıştır. Öğrencinin 7 *yerine koyma*, 30 *çıkarma*, 3 *ekleme* hatası vardır ve bu hatalar 9 cümlede *karmaşık hataya* neden olmuştur.

51-74 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan öğrencilerden 12, 13, 14 ve 15 nolu öğrencilerin *çıkarma* türündeki hata sayılarının fazla olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrenciler metin boyunca 2 okuma hatasını tekrar etmişlerdir. 13 nolu öğrencinin *yerine koyma* türündeki hata sayısı da diğer öğrencilerden fazladır. Bu öğrencinin *yerine koyma* türündeki hata sayısı 13, *çıkarma* türündeki hata sayısı 11, *ekleme* türündeki hata sayısı 2'dir. Okuma hataları bu öğrencide 4 cümlede *karmaşık hataya* neden olmuştur. Öğrencinin sözdizimi kabul edilebilirliğinin % 81, anlam kabul edilebilirliğinin % 75, anlam değiştiren hataların % 13 olduğu ve okuduğunu anlatmada 67 puan aldığı görülmektedir. Bu öğrencinin hata sayısının fazla olması, dilin ipucu sistemlerini kullanma ve okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilememiştir.

75-100 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan öğrencilerin *yerine koyma* ve *çıkarma* türündeki hatalar ile *karmaşık hata* sayılarının azaldığı görülmektedir. Bu öğrenciler içinde en çok okuma hatasını 9 nolu öğrenci yapmıştır. 9 nolu öğrencinin 6 *yerine koyma*, 6 *çıkarma*, 2 *geri dönme* hatası vardır ve bu hatalar 2 cümlede *karmaşık hataya* neden olmuştur. *Geri dönme* hatası, öğrencilerin sözcükleri doğru okuduklarından emin olabilmek için kendi okumalarını izledikleri ve hatalarını düzeltme eğiliminde olduklarının bir göstergesidir. Bu tür okuma hatası cümlelerin sözdizimi ve anlamını etkilememektedir. 9 nolu öğrencinin dilin ipucu sistemlerini kullanımına bakıldığında, sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğinin % 92, anlamı değiştiren hataların % 15, yüksek harf-ses benzerliğinin % 70 olduğu görülmektedir. Öğrenci, okuduğunu anlatmada 76 puan almıştır. İşiten öğrencilerde olduğu gibi, 75-

100 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarının cümlelerin sözdizimine ve anlamına katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlatma puanları arttıkça hata sayısı azalmaktadır. 75-100 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan öğrencilerin okuma hataları, diğer öğrencilerin hatalarından daha azdır. İşiten ve 75-100 aralığında okuduğunu anlatma puanı alan öğrencilerin okuma hata sayıları ile aynı puan aralığında değerlendirilen koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının benzer olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, işiten öğrencilerin okuduğunu anlatma ile dilin ipucu sistemlerine yönelik stratejileri metni anlamlandırma etkililiği bir şekilde kullanabildikleri ve anlamı değiştirmeyen okuma hatalarının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, İÇEM'e devam eden koklear implantlı öğrencilerin öyküdeki karkaterler hakkında bilgi verebildiklerini, ana olayları sırasıyla anlatabildiklerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildiklerini, detaylara ilişkin bilgi verebildiklerini, bu becerilere ilişkin stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildiklerini ve dilin ipucu sistemlerine ilişkin stratejileri kullanabildiklerini göstermektedir. İşiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarına bakıldığında, bu iki grupta yer alan öğrencilerin aynı tür hatalar yaptıkları, ancak koklear implantlı öğrencilerin hata sayılarının işiten öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, koklear implantlı öğrencilerin dilin ipucu sistemlerini ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanabildiklerini gösteren bulgular, İÇEM'e devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma hatalarının değerlendirildiği Girgin'in (2006) araştırma bulgularıyla paraleldir. İşitme engelli iyi okuyucuların işiten okuyucular gibi, metnin sözdizimi ve gramatik ipuçlarından yararlanarak anlamı değiştirmeyen çeşitli hatalar yaptıkları bilinmektedir. Bu durum, okuyucunun metne ilişkin bağlamsal bilgiyi kullanabildiğinin bir göstergesidir (Chaleff ve Ritter, 2001). İşitme engelli okuyucular da, işiten okuyucular gibi, sözdiziminde zorlandıklarında sözcüklerin anlamından çıkarttıkları ipuçlarını kullanmaktadırlar (Yurkowski ve Ewoldt, 1986). Bu çalışmada, diğer araştırma bulgularında olduğu gibi (Albertini ve Mayer, 2011; Chaleff ve Ritter, 2001; Girgin, 2006; Yurkowski ve Ewoldt, 1986), dilin ipucu sistemlerinin kullanımı ile okuduğunu anlama arasında tutarlılık gözlenmiştir.

İşiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarındaki harf-ses benzerliğine bakıldığında, her iki grubun da yüksek ve orta harf-ses benzerliklerinin benzer şekilde dağıldığı görülmektedir. Okuma hatalarındaki yüksek harf-ses benzerliği, okuyucunun metinde yazan sözcükteki seslerin tamamına yakını fark etmesi ve bunlara çok benzeyen farklı bir veya iki ses kullanmasıyla oluşur (Goodman, 1995). Bu çalışmada, işiten öğrenciler ile koklear implantlı öğrencilerin okuma hataları, çoğunlukla yüksek harf-ses benzerliği içermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak koklear implantlı öğrencilerin okuma hatalarındaki harf-ses benzerliğinin anlamı etkileyecek şekilde farklı olmadığı, sözcüğü oluşturan sesler ile okunan sözcükteki harf-ses benzerliğinin yüksek olduğu ve bu öğrencilerin sese ilişkin bilgilerini etkin bir şekilde kullanabildikleri söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerin okuma hatalarının sayıları çeşitli olabilmektedir (Albertini ve Mayer, 2011). Ancak çok sayıda okuma hatası yapma, anlama ulaşmayı her zaman engelleyen bir özellik değildir. Okuma hatalarının niteliği cümlenin sözdizimi ve anlam kabul edilebilirliğini etkiler. Koklear implantlı 23 ve 13 nolu öğrencilerin okuma hata türleri ve sayıları birbirine yakın olsa da dilin ipucu sistemlerini kullanım yüzdeleri ve okuduğunu anlama puanları farklılık göstermektedir. Dolayısıyla işiten öğrencilerde olduğu gibi koklear implantlı öğrencilerin de hata sayılarının fazla olması, bu hataların sürekli olarak “yanlış” şeklinde değerlendirilmesi anlamına gelmemektedir (Goodman, 1995).

İşitme engelli öğrencilerin, dilin sözdizimine ilişkin sınırlı becerileri nedeniyle sıklıkla çıkarma ve yerine koyma hataları yaptıkları bilinmektedir. Bu öğrenciler, çoğu zaman okuma hatalarının farkında değildirler. Çıkarma ve yerine koyma hataları, çoğunlukla okuyucunun metinde yazan sözcüğün anlamını bilmediğini ifade etmektedir. Ancak işitme engelli okuyucular söz konusu olduğunda, dil becerilerindeki gecikmeden dolayı, sözcükteki eki çıkarma, bir ekin yerine başka bir ek koyma gibi hataların sözdizimine mi yoksa anlama ilişkin bir yetersizlik mi olduğunu belirlemek zordur. Böyle durumlarda okuduğunu anlamaya ilişkin veriler incelenmeli ve öğrenci için öğretimde vurgulanacak stratejilere karar verilmelidir (Chaleff ve Ritter, 2001).

Bu araştırmanın sonuçları, dil gelişiminde kritik dönem olarak kabul edilen doğumdan sonraki ilk 4 yıl boyunca hiçbir işitsel uyarı almayan ve yoğun bir şekilde uygulanan İşitsel/Sözel eğitime katılmayan koklear implantlı öğrencilerin okuma beceri ve stratejilerini edinmede gecikme yaşadıklarını, erken yaşlarda cihazlandırılan ve İÇEM'e başlayan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, koklear implantlı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olabilecek odyolojik ve eğitimsel faktörlerden yola çıkılarak, doğumdan sonraki ilk 6 ayda cihazlandırılan, bununla birlikte aile eğitimine başlanan, Doğal İşitsel/Sözel eğitimi erken yaşlarda alan ve 2 yaş öncesi koklear implant uygulanan işitme engelli öğrencilerin, okuma hata sayılarının ve okuduğundan anlam çıkarma becerilerinin işiten yaşlılarına yakın düzeyde olması beklenebilir. Sonraki uygulama ve araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin okuma hataları ve okuduğunu anlama becerileri belirlenerek okuma stratejilerinin uygulanma süreci ve bu süreçte gözlenen gelişmeler incelenebilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aksu-Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albertini, J. ve Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 35-46.
- Caldwell, J. ve Leslie, L. (2005). *Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment: So what do I do now?* Boston: Pearson Education, Inc.
- Chaleff, C. ve Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55(2), 190-200.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gennaoui, M. ve Chaleff, C. (2000). Miscue analysis for deaf readers. *Odyssey*, 2(1), 28-33.
- Gillam, R. B. ve Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 30-42.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J. ve Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read : From basals to books* (2nd ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Thackwell, R. (1992). *Reading evaluation*. Christchurch: van Asch College.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (ss. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Woods, M. L. ve Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Yurkowski, P. ve Ewoldt, C. (1986). A case for the semantic processing of the deaf reader. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 243-247.

İletişim/Correspondence

Dr. H. Pelin KARASU
Anadolu Üniversitesi
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)
Eskişehir
Tel: 0222 3350580/1612
hpkarasu@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Ümit GİRGIN
Anadolu Üniversitesi
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)
Eskişehir
Tel: 0222 3350580/1612
ugirgin@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Anadolu Üniversitesi
Engelliler Entegre Yüksekokulu
Eskişehir
Tel: 0222 3350580/4916
yildizuzuner@gmail.com

Geometry Thinking Levels and Attitudes of Elementary Teacher Candidates

Ayten Pınar BAL

Çukurova University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to define the relationship between the geometric thinking levels and the attitudes of teacher candidates. While the population of this study consisted of the teacher candidates who were studying at the Department of Elementary Education of the Faculty of Education at Çukurova University, the sample of this study consisted of first grade teacher candidates in the spring semester of 2009-2010 academic year. This research is a descriptive survey study. In the research, "Van Hiele Geometry Thinking Test" and "Geometry Attitude Scale" were used as the data collection tool. Descriptive statistics, independent samples t-test and one-way analysis of variance were used in data analysis. At the end of the research, it was concluded that the teacher candidates were at various thinking levels and there was a significant but very low relationship between the attitudes of the teacher candidates towards geometry and geometry thinking.

Keywords: *Van Hiele Geometric Thinking, Teacher Candidates, Geometric Attitude*

SUMMARY

Geometry, which focuses on shapes and objects, has a very broad perspective in human life. Briefly, geometry is very important in every element that the human being created such as science, art, architecture and engineering and it is intertwined with daily life (Van de Walle, 2001). Geometry provides opportunities for making the students' minds active, doing brain gym and improving the skills of problem solving solving problems, making comparison and making generalizations. Besides, geometry is related with other fields of mathematics such as fractions, proportions, graphics and measurements. In general, geometry is an important tool for students in making their environment meaningful (NCTM, 2000; Napitupulu, 2001). The main purpose of this study was to identify the geometry thinking levels of teacher candidates studying at the elementary education department and their attitudes towards geometry. In line with this main purpose, following questions were tried to be answered.

What are the geometry thinking levels of the teacher candidates?

Is there a significant difference between the gender, academic achievement and the type of high school being graduated from and geometry thinking levels?

Is there a significant difference between the attitudes of the teacher candidates towards geometry and their geometry thinking levels?

METHOD

This study is a descriptive survey study carried out to identify the geometry thinking levels and the attitudes of the teacher candidates studying at the elementary education department towards geometry. While the population of the research consisted of the teacher candidates studying at the Faculty of Education at Çukurova University during the spring semester of 2009-2010 academic year, the sample of this research consisted of totally 137 first grade teacher candidates whose ages ranged between 18 and 26 at the elementary education department of the same faculty. In this research, “Van Hiele Geometry Thinking Test-VHGTT” and “Geometry Attitude Scale” were used as data collection tools.

FINDINGS

When the geometry thinking levels of the teacher candidates who participated in this research were analyzed, it was seen that the teacher candidates are at the “3: Informal Deduction/Order” level the most (33.6 %) and they are at the “5-Being able to see the relationships (Rigor)” level the least (2.2 %). It was also found out that 22.6 % of the teacher candidates were at level “0” and they couldn’t be assigned into any levels.

Independent samples t-test was implemented so as to determine whether there was a significant difference between the geometry thinking scores and the gender. At the end of the analysis, no significant difference was observed between the gender and geometry thinking scores ($t_{[135]} = -1.256, p > .05$). Here under, it was seen that the gender variable does not have an important role in determining the geometry thinking levels.

When the results of one-way variance of analysis which was done in order to find out whether there was a significant difference between the scores that the teacher candidates got from the geometry thinking test and the type of high school which they had graduated from were analyzed, it was seen that there was a significant difference between the type of high school being graduated from and the geometry thinking test scores. When the results of one-way variance of analysis which was done in order to find out whether there was a significant difference between the geometry thinking scores and the academic achievement levels in mathematics course were analyzed, it was seen that there was a statistically significant difference between the academic achievement levels and geometry thinking type of high school being graduated from and the geometry thinking test scores. When the results of LSD test which was done so as to find out the direction of the difference were analyzed, it was seen that the difference was in favor of the teacher candidates with high academic achievement between the teacher candidates with high academic achievement and the teacher candidates with low academic achievement and it was in favor of the teacher candidates with medium academic achievement between the teacher candidates with medium academic achievement and the teacher candidates with low academic achievement.

The relationship between the scores that the teacher candidates got from the geometry attitude inventory and geometry thinking scores was calculated through the

use of Pearson Product-Moment Coefficient. The results of the analysis showed that there was a positive, significant but very low relationship between the attitudes of the teacher candidates towards geometry and geometry thinking scores. Correlation coefficients ranged between .290 and .325.

DISCUSSION AND CONCLUSION

As a result of the study which aimed to determine the geometry thinking levels and attitudes of the elementary school teacher candidates and the relationship between these two variables, it was concluded that the teacher candidates were at various thinking levels and there was a significant but very low relationship between the attitudes of the teacher candidates towards geometry and geometry thinking.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Tutumları

Ayten Pınar BAL

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının geometri düşünme düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adayları oluştururken örneklemini ise 2009–2010 bahar döneminde birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak “Van Hiele Geometri Düşünme Testi” ve “Geometri Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının farklı geometrik düzeylerde toplandıkları ve geometrik düşünme düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Van Hiele geometrik düşünme, öğretmen adayları, geometrik tutum

Şekiller ve cisimleri konu alan geometri insan hayatında oldukça geniş bir perspektife sahiptir. Bilim ve sanat gibi birçok alanda insanların yarattığı her elementte geometri kendini hissettirmekte ve günlük yaşamla iç içedir (Van de Walle, 2001). Geometri, öğrencilerin zihinlerini harekete geçirme, zihin jimnastiği yapma, problem çözüme, kıyaslama, genelleme ve özetleme becerilerinin gelişimine fırsat sunar. Ayrıca, geometri kesir, oran orantı, grafik ve ölçümler gibi matematiğin diğer alanlarıyla da ilgilidir. Genel olarak geometri öğrencinin yaşadığı çevresini anlamlandırabilmesinde önemli bir araçtır (NCTM, 2000; Napitupulu, 2001).

Matematik öğretim programlarında, geometri, matematiğin aksiyomatik yapısının anlaşılması ve öğrenilmesi için geniş bir yere sahiptir. Geometri konuları kapsamında öğrenciler, geometrik şekilleri, yapıları, örüntüleri nasıl analiz edeceklerini ve bunları gerçek hayatla nasıl ilişkilendireceklerini öğrenirler. Ayrıca, geometri öğrencilerin sonuç çıkarma, ispatlama becerilerinin gelişmesinde de gerçek bir ortam sunmaktadır. Öğrenciler, geometri sayesinde problemleri çözebilir ve matematik ile yaşam arasında bağ kurabilirler (Duatpe, 2000). Bu nedenle ilköğretim matematik öğretim programlarında geometri büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar, etraflarındaki birçok şekli gözlemleyerek tanımlamaya ve onların özelliklerini fark etmeye çalışırlar. Daha üst sınıflarda ise öğrenciler, kenar köşe gibi şekillerin özellikleri

konusunda çıkarımda bulunabilmekte ve şekilleri özelliklerine göre sınıflandırabilmektedir (Van Hiele, 1999; NCTM, 2000).

Geometri eğitimi ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin geometriyi kavrama düzeylerinin istenen düzeyde bulunmadığını işaret etmektedir (Battista & Clements, 1988; Carroll, 1998; Clements & Battista, 1992; Meng, Lian & Idris, 2009). Bu bağlamda, yurt içinde yapılan sınavlar incelendiğinde de benzer tablolarla karşılaşmaktayız. 2010 yılında yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)'nda 40 matematik ve geometri sorusundan yaklaşık dörtte biri (11,4 soru) (OSYM, 2010a); 2011 yılındaki YGS sınavında 40 matematik ve geometri sorusundan yaklaşık beşte biri (7,5 soru) (OSYM, 2011); 2012 yılındaki YGS sınavında ise yaklaşık altıda biri (6,92) doğru yanıtlanmıştır (OSYM, 2012). 2011 yılı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkiye genelinde katıldıkları Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nda 7. sınıf öğrencileri 18 sorunun yaklaşık dörtte birine (4.11 soru) (MEB, 2011a) ve 8. sınıf öğrencileri ise yine 20 sorunun dörtte birine (3,19 soru) (MEB, 2011b) doğru yanıt vermişlerdir. Yine, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Matematik ve Fen Araştırmaları Sınavı ve PISA (Program for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı gibi yurt dışında yapılan sınav sonuçları geometri başarısı açısından irdelendiğinde ülkemiz açısından geometri başarısının düşük olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; TIMSS 1999 sonuçlarına göre Türkiye matematik alanında 38 ülkeden 31. ve geometri alanında ise 34. olmuştur (Olkun & Aydoğdu, 2003). Matematik alanında uluslar arası ortalama 487 iken Türkiye'nin ortalaması ise 429'dur. Alt boyutlar açısından ortalamalar incelendiğinde ise veri gösterimi, analiz ve olasılık 446; ölçme, 436; cebir, 432; kesirler ve sayıları anlama, 430; geometri, 428'dir (MEB, 2003). Diğer taraftan PISA 2003 çalışmasıyla da, Türkiye projeye katılan 40 ülke içinde matematik alanında 33. sırada yer almaktadır. Bu projede matematikte Hong Kong-Çin 550 puanla birinci olurken Brezilya 356 puanla sonuncu olmuş Türkiye ise 423 puan almıştır. Türkiye'nin alt boyutlara göre ortalaması ise şu şekildedir: Olasılık, 443; değişim ve ilişkiler, 423; uzay ve şekil, 417; sayısal, 413'tür (MEB, 2005). Bu sıralamalardan da anlaşılacağı gibi Türkiye TIMSS'te en çok geometri alt boyutunda; PISA'da ise sayısal alt boyutundan sonra en çok uzay ve şekil boyutunda başarısız olmuştur.

Geometri soyut konulardan oluştuğundan, öğrencilerin zorlandıkları, olumsuz tutumlar geliştirdikleri ve bazı önyargılara sahip oldukları alanlardan biridir. Bloom (1998) öğrencilerin matematik başarılarında tutum, kaygı gibi duyuşsal özelliklerin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini belirtmektedir. Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin matematik ve geometri alanındaki başarıları ile tutumları arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. (Ekizoğlu & Tezer, 2007; Katranca, 2009; Ma & Kishor, 1997; Mogari, 1999; Peker & Mirasyedioğlu, 2003; Samuelsson & Granström, 2007; Şentürk, 2010; Yee, 2011; Yenilmez & Duman, 2008; Yıldız & Turanlı, 2010).

Geometriyi anlama konusunda ilköğretimden üniversite düzeyine kadar yapılan araştırmaların büyük bir bölümü Van Hiele geometri düşünme düzeyleri üzerine kurulmuştur (Clements & Battista, 1992; Senk, 1989). Bu araştırmalar, genelde, öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri (Akkaya, 2006; Atebe & Schäfer, 2010; Duatepe, 2004; Erdoğan, 20006; Fidan & Türnüklü, 2010; Güven, 2006; Kılıç, 2003; Napitupulu, 2001; Usiskin, 1982), öğretmen ve öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri (Duatepe, 2000; Halat, 2008a, 2008b; Meng ve diğerleri, 2009;

Meng & Sam, 2009; Oral ve İlhan, 2012; Toluk, Olkun & Durmuş, 2002) çeşitli öğretim yöntemleri ile geometri düşünme düzeyleri (Duatepe, 2004; Erdoğan, 20006; Fidan, 2009; Güven, 2006; Johnson, 2002; Joseph, 1999; Kılıç, 2003; Meng, 2009; Meng ve diğerleri, 2009) ve akademik başarı ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi irdelemektedir (Atebe & Schäfer, 2010; Napitupulu, 2001). Ancak ilgili literatürde, öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ile geometriye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerini ve geometriye karşı tutumlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri nasıldır?
- 2) Cinsiyet, akademik başarı ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre geometrik düşünme düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmen adaylarının geometriye karşı tutumları ile geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerini ve bu düzeylerle geometriye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken; örneklemini ise aynı fakültenin sınıf öğretmenliği ana bilim dalına devam eden yaşları 18 ile 26 arasında değişen 137 birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %61.3'ü bayan, %38.7'si erkektir. Mezun oldukları lise türleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının %68.6'sı genel liseden, %13.9'u Anadolu lisesinden, %11.2'si süper liseden ve %4.5'i ise Anadolu öğretmen lisesinden mezundur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Van Hiele Geometri Düşünme Testi-VHGDT" ve "Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçlarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

Van Hiele Geometri Düşünme Testi (VHGDT) (Van Hiele Geometry Thinking Test): Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geometri düşünme düzeylerini belirlemek için Usiskin (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması, geçerliği ve güvenilirliği Duatepe (2000) tarafından yapılan "Van Hiele Geometri Düşünme Testi-VHGDT" kullanılmıştır. Van Hiele'nin geometrik düşünme testi beş hiyerarşik düzeyi kapsamaktadır. Öğrencinin geometrik düşünme düzeylerinden birinde olabilmesi için

önceki düzeyleri tam olarak kavraması gerekmektedir. Her düzey, geometri kavramlarından hangilerinin ne kadarının kazanıldığını değil, geometrik kavramların nasıl düşünüldüğünü ve bu düşünce tiplerini belirtir. Düzeyler zihinsel gelişimle ilgilidir, sadece yaşa bağlı değildir. Bu düzeylerdeki geçiş öğretim konusuna, öğretimin niteliğine, öğretmen ve öğrencilerin tecrübelerine bağlıdır. (Van de Walle, 2001). VHGD'T'nin Türkçeye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Duatepe (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada geometrik düşünme testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Van Hiele Geometri Düşünme Testinde, her bir düşünme düzeyine ait 5 soru olmak üzere toplam 25 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. İlk beş soru 1. düzeyi, ikinci beş soru 2. düzeyi, üçüncü beş soru 3. düzeyi, dördüncü beş soru 4. düzeyi ve son beş soru ise 5. düzeyi temsil etmektedir. Bir öğrencinin belli bir düzeye atanabilmesi için beş sorudan en az üçünü doğru yapmış olma (Usiskin 1982: 23; Baki, 2006) şartı aranmaktadır. Van Hiele Geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesinde Usiskin (1982) tarafından kullanılan puanlama sistemi uygulanmıştır. Bu puanlama sistemine göre her bir Van Hiele düzeyinden alınacak ağırlıklı puan şu değerlendirme ilkelerine dayanmaktadır:

0. düzey hiçbir düzeyde 3 ya da daha fazla soruya doğru cevap vermeyen 0 puan,
1. düzeye ait 1 ile 5. soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 1 puan,
2. düzeye ait 6. ile 10. soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 2 puan,
3. düzeye ait 11. ile 15. soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 4 puan,
4. düzeye ait 16. ile 20. soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 8 puan,
5. düzeye ait 21. ile 25. soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 16 puan (Usiskin, 1982: 22; Knight, 2006).

Buna göre bir öğrenci birinci düzey için en fazla 1 puan, ikinci düzey için 3 puan, üçüncü düzey için 7 puan, dördüncü düzey için 15 puan ve beşinci düzey için 31 puan alabilmektedir. Van Hiele geometri düşünme testinde yer alan düşünme düzeyleri bazı kaynaklarda 0-4 (Altun, 2005; Baykul, 2005; Duatepe, 2000), bazı kaynaklarda 1-5 (Altun ve Olkun, 2005; Usiskin, 1982; Baki, 2006) bazı kaynaklarda ise 0-5 (Clements ve Battista, 1990 ve 1992; Gagatsis, Sriraman ve Elia ve Modestou, 2006; Halat, 2008c; Knight, 2006; Meng ve diğerleri 2009) olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada ise geometrik düşünme düzeylerinin 0-5 şeklinde düzenlenmesinin sebebi hiç bir düzeye atanamayan, bireyler için "0: Ön Tanıma (pre-recognition)" (Clements ve Battista, 1990 ve 1992; Senk, 1989) düzeyinin kullanılmasıdır. Buna göre Van Hiele geometri düşünme testinde yer alan düşünme düzeyleri ve bu düzeylerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Altun, 2005; Baki, 2006; Baykul, 2005; Usiskin, 1982; Van Hiele, 1999).

"0" Düzeyi: Ön tanıma (Pre-Recognition): Bu düzeydeki bireyler başlangıç olarak geometrik şekli algılar, ancak geometrik şekilleri ayırt edebilecek bilgi donanımına sahip değildir. Örneğin kenar sayısına bağlı olarak üçgen ve dörtgenleri ayırt edebilirler fakat farklı dörtgenleri ayırt edemezler.

"1" Düzeyi: Görsel Dönem (Visualization/Recognition): Bu düzeydeki birey şekillerin özelliklerini fark edebilir ve şekilleri görünüşlerine göre sınıflandırabilir. Ayrıca, geometrik şekil ve cisimler bir bütün olarak algılanır. Kare ile daire birbirinden

farklıdır. Birey için “kare karedir.” Karenin tanımı ve özelliklerini, tanıma bağlı olarak kavrayamaz.

“2” Düzeyi: Analiz (Analysis): Bu düzeydeki birey bir sınıftaki şekillerin özelliklerini analiz edebilir, ancak bu şekiller arasındaki bağıntıyı kuramaz. Bu düzeyde birey şekillerle ilgili bazı genellemelere ulaşabilir. Bu düzeyde olan bireye nesnelere veya eşyaları ölçme, tanımlama, şekil bozarak başka bir şekle dönüştürme, sınıflandırma etkinlikleri yaptırılabilir.

“3” Düzeyi: Sıralama/İnformel Tümdengelsel Çıkarım (Order/ Informal Deduction): Bu düzeydeki birey, şekilleri ve ilişkileri mantıksal olarak sıralayabilir ancak matematiksel sisteme göre işlem yapamayabilir. Basit çıkarımlarda bulunur, ama ispatları anlamaz. İnformel ifadeler kullanarak bildiği ilişkilerden diğer ilişkileri çıkarabilir.

“4” Düzeyi: Tümevarım; Sonuç çıkarma (Deduction): Bu düzeydeki birey şekillerin özelliklerini karşılaştırabilir ve tartışabilir. Ayrıca, aksiyom, teorem, postulat ve tanımlar arasındaki ilişkileri açıklayıp tümevarım sonuca ulaşabilir

“5” Düzeyi: İlişkileri Görebilme; Eleştiri (Rigor): Bu düzeydeki birey çeşitli aksiyomatik sistemleri fark edebilir ve aralarındaki ilişkileri anlayabilir. Matematik öğretim programında yer almayan öklit dışı geometriyi de yorumlayabilir. Öğrenciler bu düzeyde geometriyle bir bilim olarak uğraşabilirler.

Geometriye Yönelik Tutum Ölçeği (GTÖ) Öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını belirlemek için Bindak (2004) tarafından geliştirilen dokuzu olumlu ve on altısı olumsuz olmak üzere toplam yirmi beş maddeden ve dört alt faktörden oluşan geometri tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu alt faktörler “Zevk-hoşlanma”, “Kaygı”, “Kaçınma” ve “İlgi”dir. Geometri Tutum Ölçeği (GTÖ) beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-Hiç katılmıyorum; 5-Tamamen katılıyorum) değerlendirilmektedir. Toplam puan olarak ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’tir. Ancak 5’li derecelendirmeli bir ölçekte sonuçların daha net görülebileceği düşünüldüğünden bu çalışmada gerek ölçeğin tamamı gerekse alt ölçeklerden elde edilen puanlar, madde sayısına bölünerek 1-5 arasında elde edilen değerler üzerinden açıklamalar yapılmıştır.

Bindak (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanabilirliği konusunda araştırmacıyla iletişime geçilmiş ve olumlu görüşleri alınmıştır. Bindak tarafından 773 öğrenciye uygulanan ölçeğin madde faktör yük değerleri 0.25 ile 0.80 iken; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %59.26’sını açıklayan bu dört alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .94 ve Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değeri de .88’tir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha iç tutarlık değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Geometri Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Madde Sayıları Ve Cronbach Alpha Değerleri

GTÖ'nin Alt Faktörleri	Madde Sayısı	Madde Toplam Puan Korelasyonları	Cronbach Alpha	Min-Max değerleri
Zevk-Hoşlanma	8	.83-.91	.97	3.52-4.11
Kaygı	6	.83-.92	.96	3.61-4.17
Kaçınma	7	.84-.93	.96	3.50-4.06
İlgi	4	.75-.86	.91	3.28-3.50

Tablo 1 incelendiğinde GTÖ dört alt faktörde toplanmaktadır. Bu alt faktörler 4 ile 8 maddeden oluşmaktadır. GTÖ'nin madde puan korelasyon değerleri toplam puan açısından .75 ile .93 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 ile .97 arasındadır. Ölçek maddelerinin aldıkları minimum ve maksimumlar değerleri ise 3.28 ile 4.17 arasında yer almaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .98'tir. Veri toplama araçlarının uygulanması 2009-2010 bahar yarı yılının sonunda bir ders saatinde ve tek oturumda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin uygulanabilmesi için normallik varsayımı Kolmogrov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Bu sayılı karşılandığından parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için ise LSD testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutumları ile Van Hiele geometri düşünme testi arasındaki ilişki Pearson Momentler Korelasyon katsayısı hesaplama tekniği ile analiz edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerine İlişkin Dağılım

Geometrik Düşünme Düzeyleri	N	%
0*	31	22.6
1	34	24.8
2	18	13.1
3	46	33.6
4	5	3.6
5	3	2.2
Toplam	137	100

0* düzey: Herhangi bir düzeyde bulunma ölçütlerini sağlayamayan öğretmen adaylarının yer aldığı seviye

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok (%33.6) “3: Sıralama” düzeyinde oldukları ve en az ise (%2.2) “5: İlişkileri Görebilme” düzeyinde oldukları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının %22.6’sı “0: Ön tanıma” düzeyinde olup hiçbir düzeye atanamadıkları görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri “3” düzeyinde iken beşte birine yakını ise hiçbir düzeye atanmamıştır.

Geometrik düşünme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Geometrik Düşünme Puanları ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bayan	84	9.08	8.31	135	-1.256	.211
Erkek	53	10.91	8.20			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre geometrik düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{[135]} = -1.256, p > .05$). Buna göre cinsiyet değişkeninin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir rolü olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının geometrik düşünme testinden aldıkları puanların mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4
Mezun Olunan Lise Türü İle Geometrik Düşünme Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	F	p
Genel Lise	90	9.38	8.016		
Anadolu Lisesi	21	8.57	7.890	0.45	.716
Süper Lise	16	11.50	8.438		
Anadolu Öğretmen Lisesi	6	10.33	6.772		

Tablo 4 incelendiğinde, mezun olunan lise türü değişkeninin geometrik düşünme puanlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı görülmektedir ($F_{[3]}=0.45$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının, geometrik düşünme puanlarının matematik dersindeki akademik başarı düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5
Akademik Başarı İle Geometrik Düşünme Puanı Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Akademik Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p	LSD
Düşük (D)	26	4.62	6.940			
Orta (O)	59	10.17	8.252	6.70	.001	Y>D
Yüksek (Y)	49	11.45	7.879			O>D

Tablo 5 incelendiğinde, akademik başarı düzeyi değişkeninin geometrik düşünme puanlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı görülmektedir. ($F_{[2]}=6.70$, $p=.001$). Farklılaşmanın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde, yüksek ve düşük akademik başarıya sahip öğretmen adayları arasında farkın yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine; orta ve düşük akademik başarıya sahip öğretmen adayları arasında da farkın orta akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar ile geometri düşünme puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6
Geometriye Yönelik Tutum İle Geometrik Düşünme Puanları Arasındaki Korelasyon

Geometriye Yönelik Tutum Puanları	Geometrik Düşünme Puanı
Zevk-Hoşlanma	.290**
Kaygı	.324**
Kaçınma	.311**
İlgi	.292**
Geometriye Yönelik Tutum Toplam Puanı	.325**

** $p=.000<.001$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının geometriye yönelik tutumları ile geometrik düşünme puanları arasında pozitif yönde, anlamlı ancak çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları .290 ile .325 arasında değişmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeylerini ve bu düzeylerle geometriye karşı tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çeşitli düşünme düzeylerinde oldukları ve geometrik düşünme ile geometriye karşı tutumları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine bakıldığında %22.6'sının 0 (Ön tanıma), %24.8'inin 1 (Görsel) düzeyinde, %13.1'inin 2 (Analiz) düzeyinde, %33.6'sının 3 (Sıralama) düzeyinde, %3.6'sının 4 (Sonuç çıkarma) düzeyinde ve %2.2'sinin 5 (Eleştiri) düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin oldukça çeşitli olduğu ve tüm düzeyleri kapsadığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda (Duatepe, 2000; Erdoğan, 2006; Halat, 2008b; Oral ve İlhan, 2012) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri incelendiğinde %22.6'sının 0 (Ön tanıma), %24.8'i 1 (Görsel) düzeyinde, %13.1'i 2 (Analiz) düzeyinde ve %39.4'ünün ise 3 (Sıralama) ve daha üst düzeydedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yarısından çoğu (%60.4) kendilerinden beklenen 3. (Sıralama) düzeyinin altındadır. Amerika'da Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'ne (The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) göre okul öncesi ile ilköğretim 2. sınıf arasındaki öğrencilerin 1. (Görsel) düzey olması ve 2. (Analiz) düzeye geçiş yapması; 3. sınıf ile 5. sınıf arasındaki öğrencilerin ise 2. (Analiz) düzeyde olması ve 3. (Sıralama) düzeyde geçiş yapması beklenmektedir. Bu düzeyler göz önüne alındığında ise öğretmenlerin en az 3 düzeyinde olmaları beklenmektedir. Fakat araştırmadan elde edilen bu sonuca göre öğretmen adaylarının geometri konularına çok hazır olmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleriyle ilgili yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının gözlenen geometrik düşünme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ahuja, 1996; Çetin & Dane, 2003; Duatepe, 2000; Durmuş, Toluk & Olkun, 2002; Erdoğan, 2006; Halat, 2008a; Knight, 2006; Meng ve diğerleri, 2009; Meng ve Sam, 2009; Olkun, Toluk & Durmuş, 2002; Oral ve İlhan, 2012; Sandt, 2007; Şahin, 2008; Toluk ve diğerleri, 2002). Olkun ve diğerleri, sınıf ve matematik bölümündeki öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının %19'unun 0 düzeyde ve %37.4'ünün ise 1 (Görsel) düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Erdoğan da sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının %39.4'ünün 0 düzeyde ve %19'unun 1 düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri kendilerinden beklenen geometrik düşünme düzeyinden daha düşük bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sahip oldukları düşük geometri düzeylerinin bireysel öğrenme farklılıkları, geometriyle ilgili formülleri hatırlayamama, üniversitede

verilen eğitimin yetersizliği, bilgi eksikliği, derse olan ilgi ve tutumun yetersizliği gibi çeşitli nedenleri olabilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre geometrik düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna göre bayan ve erkek öğretmen adaylarının geometri düşünme düzeylerinin birbirine yakın olduğunu söylenebilir. Bu bulgu, Halat (2006, 2008a, 2008b), Oral ve İlhan (2012) ve Yılmaz, Turgut ve Kabakçı'nın (2008) yaptıkları çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Ancak, bu bulgunun tersine, Şahin, (2008); Olkun ve diğerleri, (2002), Duatepe, (2000), Ahuja (1996) ise geometrik düşünme düzeyleri açısından erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşırken; Fidan ve Türmüklü (2010) ise bayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farka ulaşmıştır. Bu bulgulardan da açıkça görüldüğü gibi yapılan araştırmalarda geometrik düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ortak bir sonuca ulaşılamamıştır. Bu durumda, geometrik düşünme düzeyi bağlamında cinsiyet değişkeninin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün geometrik düşünme düzeylerini farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumda, çeşitli liselerden mezun olan öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin birbirine yakın olduğunu söylemek olasıdır. Bu bulgunun tersine Duatepe (2000) öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında İngilizce eğitim veren (Anadolu lisesi, özel okul, süper lise) liselerden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin akademik başarıya göre farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Bu durumda, orta ve yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre orta ve yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının geometri düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu Atebe ve Schäfer (2010), Senk (1989) ve Usiskin (1982) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Ancak literatür incelendiğinde araştırma bulgusuyla paralellik göstermeyen çalışmalar da vardır. Bu yönde Meng ve diğerleri (2009) çalışmalarında lise matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 147 öğretmen adayının akademik başarı düzeylerine göre Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada son olarak, öğretmen adaylarının geometri tutumları ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı, ancak düşük bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Bindak (2004), Çetin ve Bindak (2005), Peker ve Mirasyedioğlu (2003) ile Yenilmez ve Özabacı'nın (2003) yaptıkları çalışmalarla kısmen paralellik göstermektedir. Çetin ve Bindak sınıf öğretmeni adaylarının matematik alanındaki başarıları ile tutumları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bu bulguların tersine Ekizoğlu ve Tezer (2007) ise yaptıkları araştırmada matematiğe yönelik tutum ile matematik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gözlemlemişlerdir.

Sonuç olarak, araştırmada öğretmen adaylarının beş farklı geometrik düşünme düzeyinde toplandıkları, ama yarısından fazlasının (%60.6) kendilerinden beklenen geometrik düşünme düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra geometrik düşünme düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyet ($t_{135} = -1.256, p > .05$) ve mezun olunan

lise türü ($F_{[3]}=0.45$, $p>.05$) değişkenlerinin geometrik düşünme düzeylerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı bununla birlikte akademik başarı ($F_{[2]}=6.70$, $p=.001$) değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın orta ve yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar ışığında, üniversitede verilen geometri eğitiminin öğretmen adaylarının geometri düşünme düzeyleri göz önüne alınarak tekrar düzenlenmesi önerilebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde geometri ile ilgili verilen teorik bilgilerin yanı sıra uygulama çalışmalarına yer verilmesi; ayrıca adaylara zengin yaşantılar sunularak geometri düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde rehber olunması önerilebilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Ahuja, O. P. (1996). An investigation in the geometric understanding among elementary preservice teachers. Paper presented at the ERA-AARE Conference, Singapore, 29 November. [Online]: Retrieved on 13 May, 2011 at URL: www.aare.edu.au/96pap/ahujo96485.txt
- Akkaya, S., Ç. (2006). *Van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin tutumuna ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Altun, M. (2005). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Matematik Öğretmenleri için Matematik Öğretimi*. Bursa: Erkam Matbacılık.
- Atebe, H. U., Schäfer, M.(2010). Research evidence on geometric thinking level hierarchies and their relationships with students' mathematical performance. *Journal of the Science Teachers Association of Nigeria*, 45(1-2), 76-84.
- Baki, A., (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Battista, M. T. & Clements, D. H. (1988). A case for a Logo-based elementary school geometry curriculum. *Arithmetic Teacher*, 36, 11-17.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretimi (1-5 Sınıflar)*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Bindak, R. (2004). *Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Carroll, W. M.(1998). Geometric Knowledge of Middle School Students in a Reform based Mathematics Curriculum. *School Science and Mathematics*, 98(4). 188-197.
- Clements, D., & Battista, M. (1990). The effects of logo on children's conceptualizations of angle and polygons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(5), 356-371.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial understanding. In Douglas A. Grouws (Eds.), *Handbook of Research Mathematics Teaching and Learning* (p. 420-465). McMillan Publishing Company: New York.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 427-436.
- Çetin F. Ö. ve Dane, A. (2003). Sınıf Öğretmenliği III. Sınıf Öğrencilerinin [Online]: Retrieved on 10 April, 2011 at URL:

http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&id=60:sinif-ogretmenligi-iii-sinif-ogrencilerinin-&Itemid=38

- Duatepe, A. (2000). *An Investigation on the relationship between Van Hiele Geometric level of thinking and demographic variables for preservice elementary school teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Durmuş, S., Toluk, Z.ve Olkun, S. (2002). Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Alan Bilgi Düzeylerinin Tespiti, Düzeylerin Geliştirilmesi için Yapılan Araştırma ve Sonuçları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002* (ss. 982-987). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- Ekizoğlu, N.; Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. [Online]: Retrieved on 11 May, 2011 at URL: <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/viewFile/27/24>
- Erdoğan, T. (2006). *Van Hiele Modeline Dayalı Öğretim Sürecinin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Yeni Geometri Konularına Yönelik Hazır bulunuşluk Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fidan Y. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fidan Y. ve Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 185-197.
- Gagatsis, A., Sriraman, B., Elia, I., & Modestou, M. (2006). Exploring young children's geometrical strategies. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 11 (2), 23-50.
- Güven, Y. (2006). *Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Halat, E. (2006). Sex-Related Differences In The Acquisition Of The Van Hiele Levels And Motivation In Learning Geometry. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 173-183.
- Halat, E. (2008a). Pre-Service Elementary School and Secondary Mathematics Teachers' Van Hiele Levels and Gender Differences. *The Journal*. Vol 1 (Content Knowledge), [Online]: Retrieved on 11 May, 2011 at URL: www.k-12prep.math.ttu.edu
- Halat, E.(2008b). In-service middle and high school mathematics teachers: geometric reasoning stages and gender. *The Mathematics Educator*, 18(1), 8-14.
- Halat, E. (2008c). Webquest-temelli matematik öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeylerine etkisi *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 115 -130.
- Halat, E. & Şahin, O. (2008). Van Hiele levels of pre- and in service Turkish elementary school teachers and gender related differences in geometry. *The Mathematics Educator*, 11(1/2), 143-158.
- Johnson, C. D. (2002). The effects of the geometer's Sketcpad on the Van hiele levels and academic achievement of high school students. *Doctoral Dissertation*, University of Wayne State, Detroit, Michigan. (UMI No. 3071795; AAT 3071795)

- Joseph, B. J. (1999). Achievement of Van Hiele level two in geometry thinking *Doctoral Dissertation*, University of South Dakota, USA. (Proquest Document ID, 729753091; AAT 9937371; ISBN:0-599-38604-5)
- Katranca, Y. (2009). Cinsiyet, yaşam standardı ve matematik başarısı ile matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişki. [Online]: Retrieved on 25 May, 2011 at URL:http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101255
- Kılıç, Ç. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Van Hiele Düzeylerine Göre Yapılan Geometri Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları Ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Knight, K. C. (2006). An investigation into the change in the Van Hiele levels of understanding geometry of pre-service elementary and secondary mathematics teachers. *Master dissertation*. The University of Maine, Lincoln.
- Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1). 27-47.
- MEB (2003). Timms 1999 Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması: Ulusal Rapor. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. [Online]: Retrieved on 12 March, 2011 at URL:http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf
- MEB, (2005). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. [Online]: Retrieved on 25 May, 2011 at URL:http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2003_ulusal_raporu.pdf
- MEB, (2011a). 7. sınıflar seviye belirleme sınavları 2011 yılı sayısal bilgiler. [Online]: Retrieved on 4 June, 2012 at URL:<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/EGITEK/SBS7/SBS7SayisalBilgiler.pdf>
- MEB, (2010b). 2011 yılı 8. sınıflar seviye belirleme sınavları. [Online]: Retrieved on 4 June, 2012 at URL:http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/EGITEK/sbs2011BasinBulteni/03_2011SBS_8TestSayisalBilgiler.pdf
- Meng, C. C. (2009). Enhancing students' geometric thinking through phase based instruction using geometer's sketchpad: A case study. *Journal Pendidikan dan Pendidikan*. 24, 89-107.
- Meng, C. C., Sam, L. C. (2009). Assessing pre-service secondary mathematics teachers' geometric thinking. *Asian Mathematical Conference, Malaysia 2009*. [Online]: Retrieved on 25 May, 2011 at URL:<http://www.mat.usm.my/AMC%202009%20Proceedings/Stats/Miscellaneous/P478.pdf>
- Meng, C., C., Lian, L., H. & Idris, N., (2009). Pre service secondary mathematics teachers' geometric thinking and course grade. [Online]: Retrieved on 10 April, 2011 at URL:<http://www.recsam.edu.my/cosmed/cosmed09/AbstractsFullPapers2009/Abstract/Mathematics%20Parallel%20PDF/Full%20Paper/M07.pdf>
- Mogari, D. (1999). Attitude and Achievement in Euclidean Geometry. [Online]: Retrieved on 25 May, 2011 at URL:<http://math.unipa.it/~grim/EMogari9.PDF>

- Napitupulu, B. (2001). *An exploration of students' understanding and Van Hiele's of thinking on geometric constructions*. Unpublished master dissertation, Simon Fraser University, Canada.
- NCTM, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü uluslar arası matematik ve fen araştırması (TIMSS) nedir? Neyi sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikleri. *İlköğretim Online*, 2(1), 28-35, [Online]: Retrieved on 2 May, 2005 at URL:<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01d.pdf>
- Olkun, S., Toluk, Z. ve Durmuş, S., (2002). Sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002* (ss. 1064-1070). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.
- Oral, B. ve İlhan, M. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1) 201-219.
- OSYM. (2010a) [2010-YGS başvuru ve sınavlara ilişkin sayısal bilgiler \(sunu\)](http://www.osym.gov.tr/belge/1-11898/2010-osys-ygs-basin-bulteni.html). [Online]: Retrieved on 15 April, 2011 at URL: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-11898/2010-osys-ygs-basin-bulteni.html>.
- OSYM, (2011) 2011 YGS sonuçları. [Online]: Retrieved on 4 June, 2012 at URL: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-57611/h/3-2010-2011-ygs-sonuclari-28042011.pdf>.
- OSYM. (2012) YGS sonuçları. [Online]: Retrieved on 4 June, 2012 at URL: http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012YGS_Sonuclari.pdf.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 157-166.
- Samuelsson, J.; Granström, K.(2007). Important prerequisites for students' mathematical achievement. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (2), 150-170.
- Sandt, S. V. D., (2007). Pre-Service geometry education in South Africa: A Typical Case. *The Journal*, 1, (Content Knowledge), [Online]: Retrieved on 7 May, 2011 at URL:<http://www.k12prep.math.ttu.edu/journal/contentknowledge/sandt01/article.pdf>
- Senk, S.L. (1989). Van Hiele Levels and achievement in writing geometry proofs. *Journal For Research In Mathematics Education*, 20(3), 309-321.
- Şahin, O. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, [Afyon Kocatepe Üniversitesi](http://www.afyon.edu.tr/), Afyon.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kayguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, [Afyon Kocatepe Üniversitesi](http://www.afyon.edu.tr/), Afyon.
- Toluk Z., Olkun, S. ve Durmuş, S. (2002). Problem merkezli ve görsel modellerle destekli geometri öğretiminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002* (ss. 1118-1123). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi Müdürlüğü.

- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. (Final Report, Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project). Chicago: University of Chicago.
- Van De Walle, J. A. (2001). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children With Mathematics* 6, 310-316.
- Yee, L. S. (2011). Mathematics Attitudes and Achievement of Junior College Students in Singapore [Online]: Retrieved on 30 May, 2011 at URL: http://www.merga.net.au/documents/MERGA33_Lim.pdf
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. S. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yıldız, S. Ve Turanlı, N. (2010). Öğrenci seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 361-377.
- Yılmaz, S., Turgut, M., Kabakçı, A. D. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi: Buca ve Erdek örneği. *Üniversite ve Toplum*, 8(1). [Online]: Retrieved on 11 April, 2011 at URL: <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=354>

İletişim/Correspondence

Dr. Ayten Pınar BAL
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Adana
Tel: 0322 338 60 76
apinar@cu.edu.tr

Multiple Intelligence Profiles of Senior High School Students within the Framework of Their Self-Perceptions

Rüştü YEŞİL

Ahi Evran University, Faculty of Education

Özgen KORKMAZ

Mevlana University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this research is to determine the multiple intelligence profiles of senior high school students within the framework of their self-perceptions. This research was conducted with the descriptive qualitative model. The study group of this research consists of 490 senior high school students. Research data were collected through the Multiple Intelligence Perception Scale developed by Yeşil and Korkmaz. As a result, while social intelligence levels are high in general in all high schools, musical-rhythmic intelligence and visual-spatial intelligence levels are low in general. When the high schools that give vocational and academic education are examined after being grouped; the logical-mathematical, visual-spatial, intrapersonal and naturalistic intelligence levels of Anatolian-science high school students; the verbal-linguistic and social intelligence levels of classical high school students; and the musical-rhythmic and physical-kinesthetic intelligence levels of vocational high school students are higher than those of students enrolled in the other types of high schools.

Keywords: *Multiple intelligence, high school education, orientation-guidance, self-knowledge*

SUMMARY

Student-orientedness is seen as the most important characteristic of the contemporary education approach. It can be argued that the main principles of the student-oriented education are to determine and to crystallize students' skills and characteristics, to inform them about their skills and characteristics, and to enable them to improve by orienting them towards their skills and characteristics. Based on the multiple intelligence theory, the borders of which have been defined by Garder and which is covered frequently in the studies on education, it can be argued that it is important to orient students properly by accurately determining their skill or intelligence profiles in order for them to become successful in their social or professional lives. For this reason, it is important to determine how students' intelligence profiles are shaped by the education given in high schools, to what extent intelligence types are crystallized,

how students perceive themselves in terms of their intelligence profiles, and whether there exists a relationship between the character of their high schools and their intelligence profiles. In other words, it is important to determine to what extent high schools fulfill their functions in terms of these aspects.

Purpose of the Study

The aim of this research is to determine the multiple intelligence profiles of senior high school students within the framework of their self-perceptions. The sub-questions of the research is as follows:

1. Do the intelligence profiles of senior high school students differ according to the types of high school?
2. Is there a difference between the intelligence profiles of senior high school students who attend vocational high schools and those of senior high school students who attend high schools giving academic education?

METHOD

This research was conducted with the descriptive qualitative model. The study group of this research consists of 490 senior high school students enrolled in the nine high schools in the city center of Kırşehir. The stratified sampling technique was used by considering the student numbers in high schools in determining the study group. Research data were collected through literature review and the Multiple Intelligence Perception Scale developed by Yeşil and Korkmaz (2010). According to the validity and reliability studies carried out by Yeşil and Korkmaz (2010); of the scale that consists of eight scales, KMO values differ between 0,833 and 0,952, extracted variances differ between %42,942 and %55,591, Cronbach's Alpha coefficients differ between 0,785 and 0,926. The data collected through the scale were analyzed by performing percentage, arithmetic mean, Anova and Tukey HSD tests ($p < 0,05$).

FINDINGS & RESULTS

While social intelligence levels are high in general in all high schools, musical-rhythmic intelligence and visual-spatial intelligence levels are low in general. This finding is in parallel with the literature. Studies conducted by Canoğlu (2004), Gürçay and Eryılmaz (2002) and Uysal and Eryılmaz (2006) have reached similar findings.

When high schools are examined according to each type of intelligence; the verbal-linguistic intelligence levels of science high school (SHS) and visual arts high school (VAHS) students are significantly higher than those of girls' vocational high school (GVHS), Sıddık Demir Anatolian high school (SAHS) and industrial high school (IHS) students. The logical-mathematical intelligence levels of Anatolian teacher high school (ATHS) and SHS students are significantly higher than those of students enrolled in other types of high school. On the other hand, the logical-mathematical intelligence levels of imam-hatip high school (IHHS) and GVHS students are

significantly lower than those of SAHS, Kırşehir high School (KHS) and IHS students. The visual-spatial intelligence levels of SHS students are significantly higher than those of ATHS, IVHS, IHHS, KHS, GVHS, SAHS and Trade high school (THS) students. The intrapersonal intelligence levels of SHS and ATHS students are significantly higher than those of GVHS, IHHS and THS students. The musical-rhythmic intelligence levels of senior SHS students are significantly higher than those of KHS, IVHS, GVHS, ATHS and SAHS students. The musical-rhythmic intelligence levels of THS students are significantly higher than those of ATHS and SAHS students. The physical-kinesthetic intelligence levels of senior SHS students are significantly higher than those of ATHS, KHS and SAHS students.

It can thus be concluded that the verbal intelligence levels of VAHS and SHS students; the logical-mathematical intelligence levels of ATHS and SHS students; the verbal, logical-mathematical, intrapersonal, visual-spatial, musical-rhythmic and physical-kinesthetic intelligence levels of SHS students are higher than those of students enrolled in the other types of high schools. On the other hand, the logical-mathematical intelligence levels of IHHS and GVHS students are significantly lower than those of students enrolled in the other types of high schools.

When the high schools that give vocational and academic education are examined after being grouped; the logical-mathematical, visual-spatial, intrapersonal and naturalistic intelligence levels of Anatolian-science high school students; the verbal-linguistic and social intelligence levels of classical high school students; and the musical-rhythmic and physical-kinesthetic intelligence levels of vocational high school students are higher than those of students enrolled in the other types of high schools.

When the differences in terms of the types of intelligence are examined; the logical-mathematical intelligence levels of Anatolian-science high school students are significantly higher than those of classical and vocational high school students, and the logical-mathematical intelligence levels of classical high school students are significantly higher than those of vocational high school students. On the other hand, the intrapersonal intelligence levels of Anatolian-science and classical high school students are significantly higher than those of vocational high school students.

There exist very few studies in the literature on the multiple intelligence theory at the high school level. This fact has also been pointed out by Demirel (2000) and Hürşen and Özçınar (2008). Therefore, the results related to the influence of different types of high school on students' multiple intelligence profiles could not be discussed adequately.

Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Algıları Çerçevesinde Çoklu Zeka Profilleri

Rüştü YEŞİL

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özgen KORKMAZ

Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite sınavlarına giriş aşamasına gelen öğrencilerin öz algıları çerçevesinde çoklu zeka profillerini belirlemektir. Bu araştırma, betimsel nitelikte olup tarama modelinde yürütülmüş bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 490 on ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Yeşil ve Korkmaz (2010) tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Öz Algı Ölçeği kullanılarak kaynak gruplardan toplanmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğrencilerin sosyal zeka algıları, tüm liselerde genel olarak yüksek; müziksel-ritmik zeka ile görsel uzamsal zeka algıları ise genel olarak daha düşüktür. Mesleki ve akademik eğitim veren liseler gruplanarak incelendiğinde; genel olarak anadolu-fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, içsel ve doğacı zeka özalgıları; genel lise öğrencilerinde sözel-dilsel ve sosyal zeka; meslek lisesi öğrencilerinde ise müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zeka düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zeka, ortaöğretim, yönelme-yönlendirme, kendini tanıma

Çağdaş eğitim anlayışını karakterize eden özelliklerinin başında öğrenci merkezlik sayılmaktadır (Açıkgöz, 2003; Gömleksiz ve Kan, 2007; Hoffmann, 1996; Senemoğlu, 2009; Turan ve Akpınar, 2008). Öğrenci merkezlik; öğrenciyi esas alma, onun kendisini tanıması ve geliştirmesi, onun ilgi, ihtiyaç ve diğer özellikleri çerçevesinde biçimlenmesi esaslarına dayanan bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun II. Bölümü'nde, "Yönelme" ilkesinden söz edilmektedir. Buna göre bireylerin; ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda farklı okullara/programlara yöneltilerek yetiştirileceği; eğitim sisteminin, her bakımdan yönelmeyi sağlayacak şekilde yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Yönelme işinin sağlıklı temellere dayandırılarak yapılması gereken öğretim kademelerinden birini ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır (Bilgili, 2001; Özgüven, 1998). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun orta öğretimin amaç ve görevlerini belirleyen 28. maddesinde "öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak" şeklinde ifade edilmektedir. 30. maddede ise yönelmenin ilköğretimde başladığı; ancak, yanılmaları önlemek ve muhtemel gelişmelere göre

yeniden yöneltmeyi sağlamak için ortaöğretimde de devam edileceği belirtilmektedir. Buna göre ortaöğretimde yapılacak yönlendirmenin, olası yanlışlardan da kurtarılarak öğrenciler hakkında en doğru yöneltme kararlarının verilmesi gereken öğretim kademesi olduğu söylenebilir.

Yöneltmenin sağlıklı yapılabilmesi için sağlam temellere dayandırılması önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliği yerine getirebilmenin ilk şartı ise yöneltme yapılacak öğrencilerin doğru tanınabilmesidir (Özgüven, 1998; Kepçeoğlu, 1992; Semerci, 2009). Bu nedenle yöneltmenin doğru yapılabilmesinin, öğrencilerin ilgi, eğilim ve yetenekleri yönüyle doğru tanınabilmesi ile yakın ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için meslek alanları ile ilgili yetenek alanlarının önemli değişkenlerden biri olduğunun sıklıkla vurgulandığı dikkati çekmektedir (Başaran, 2004; Kepçeoğlu, 1992; Kuzgun, 1986; Özgüven, 1998; Saban, 2002). Yetenek alanları ile ilgili Gardner (1993a), bir sınıflama yapmıştır. “Çoklu Zeka Kuramı”nda Gardner (1999), insan zekâsının tek bir boyutla açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekâyı bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi; gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkin çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırmak üzere Gardner, insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenek ve potansiyelleri “zekâ alanları” olarak adlandırmıştır (Gardner,1997).

Gardner'in çoklu zeka kuramını oluşturan sekiz zeka türü; dilsel (Sözel) zeka, mantıksal matematiksel zeka, görsel uzamsal zeka, müziksel ritmik zeka, bedensel kinestetik zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka ve doğa zekasıdır (Gardner, 1999).

Gardner'in çerçevesini çizdiği ve eğitim alanında yapılan çalışmalara da sıklıkla konu edilen çoklu zeka kuramı çerçevesinde; öğrencilerin sosyal ya da mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için yetenek ya da zeka profillerine ilişkin doğru belirlemeler yapılarak uygun bir yönlendirme yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Buna göre, Saban'ın (2002) da belirttiği gibi, günümüz okullarının çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yetenekleri keşfetmek ve onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir. Buna göre, hem öğrencilerin hem de ilgili diğer kesimlerin öğrencilerin yönlendirilmelerine ilişkin sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek kadar tanınması ve tanıtılması durumunda ortaöğretim kurumlarının yönlendirme açısından işlevini yerine getirebileceğinden söz edilebilir.

Ortaöğretim kurumlarının bu işlevini yerine getirebilmesi ile birlikte öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, genel ve mesleki yaşamlarına ilişkin doğru yönelmelerle birlikte başarılı ve mutlu bir mesleki yaşam sürdürebilmelerine önemli katkılar sağlanabilir. Nitekim yapılan araştırmalar ve bilim adamlarının düşünceleri, bu beklentiye haklı çıkaracak niteliktedir (Açıkgöz, 2003; Allen, 1997; Campell, 1989; Gündeşli, 2006; Yavuz, 2001). Buna göre, ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimle birlikte öğrencilerin zeka profillerinin nasıl biçimlendiğinin ve ne düzeyde belirginleştiğinin; öğrenim gördükleri ortaöğretim kurumunun niteliği ile zeka profilleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının;

böylelikle ortaöğretim kurumlarının işlevini ne düzeyde yerine getirebildiklerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarının son aşamasına gelmiş öğrencilerin çoklu zeka kuramında tanımlanan zeka türlerine göre zeka profillerinin belirlenmesi; bu özellikleri açısından öğrencilerin kendilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Üniversite sınavlarına giriş aşamasına gelen öğrencilerin öz algıları çerçevesinde çoklu zeka profilleri nasıldır?” sorusuna cevap bulmaktır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Lise türlerine göre son sınıf öğrencilerinin zeka profillerine ilişkin özalgıları nasıldır?
2. Son sınıf öğrencilerinin zeka profilleri, lise türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Meslek liseleri ile akademik eğitim veren liselerdeki son sınıf öğrencilerinin zeka profilleri arasında farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır ve tarama modelinde yürütülmüştür. Bilindiği gibi betimsel araştırmalar, ilgilenilen durumu tanımlamayı amaçlamaktadır. Tarama modelleri ise var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellenmektedir (Karasar, 1999). Bu çalışmada da, orta öğretim son sınıf öğrencilerinin; zeka profillerine ilişkin öz algıları betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir İl Merkezindeki 9 lisede öğrenim göre toplam 490 on ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken liselerdeki genel öğrenci sayıları dikkate alınarak tabakalamalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin uygulandığı okullara göre öğrenci dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Ölçek Uygulanan Grupların Liselere Göre Dağılımı

Liseler	Gönderilen Ölçek Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
Anadolu Öğretmen Lisesi (AÖL)	70	70
Endüstri Meslek Lisesi (EML)	70	60
Fen Lisesi (FL)	40	37

Güzel Sanatlar Lisesi (GSL)	40	22
İmam Hatip Lisesi (İHL)	40	40
Kırşehir Lisesi (KL)	60	54
Kız Meslek Lisesi (KML)	60	51
Sıdık Demir Anadolu Lisesi (SDAL)	70	63
Ticaret Lisesi (TL)	40	23
Toplam	490	420

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, literatür taraması ve Yeşil ve Korkmaz (2010) tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Öz Algı Ölçeği kullanılarak kaynak gruplardan toplanmıştır. Yeşil ve Korkmaz (2010) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına göre 8 ayrı alt ölçekten oluşan ölçeğin; KMO değerleri 0,833 ile 0,952 arasında; açıklanan varyansları %42,942 ile %55,591 arasında; Cronbach Alpha katsayıları ise 0,785 ile 0,926 arasında değişmektedir.

Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili değerler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Çoklu Zeka Öz Algı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	KMO	Bartlett	Açıklanan Varyans	Alpha
Sözel Dilsel Zeka	14	0,850		52,539	0,828
Sosyal (Kişilerarası) Zeka	16	0,842		44,338	0,804
Mantıksal-Matematiksel Zeka	21	0,931		55,256	0,891
Görsel-Uzamsal Zeka	17	0,896	p<.01	50,722	0,885
İçsel Zeka	20	0,885		43,853	0,831
Müziksel-Ritmik Zeka	19	0,920		53,940	0,911
Bedensel-Kinestetik Zeka	14	0,871		47,131	0,830
Doğa Zekası	22	0,898		45,447	0,890
Toplam	143	-	-	-	0,959

Verilerin Analizi

Ölçek ile toplanan veriler üzerinde yüzde, aritmetik ortalama, Anova ve Tukey HSD testleri yapılarak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi olarak ise $p<0,05$ düzeyi yeterli görülmüştür.

5 dereceli Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 20 ile çarpılarak en düşük 20 ve en yüksek 100 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Buna göre her bir

alt ölçekten alınan puan aralıkları; 20-35 puan “çok düşük”; 36-51 puan “düşük; 52-67 puan “orta”; 68-83 puan “yüksek”; 84-100 puan ise “çok yüksek” olarak anlamlandırılıp yorumlanmıştır.

BULGULAR

Lise Türlerine Göre Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profilleri

Tablo 3’de lise son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri liselere göre çoklu zeka profilleri özetlenmiştir.

Tablo 3.

Lise Türlerine Göre Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profilleri

Zeka Türü		AÖL	EML	FL	GSL	İHL	KL	KML	SDAL	TL
N		70	60	37	22	40	54	51	63	23
Sözel Dilsel Zeka	X	67,82	66,10	74,43	75,84	66,61	69,39	66,11	62,95	71,92
	Ss	12,35	10,33	14,31	11,93	11,24	10,68	12,70	11,65	11,63
Sosyal Zeka	X	80,13	79,52	82,97	83,81	78,59	82,11	78,97	79,92	81,47
	Ss	10,43	9,46	10,56	7,89	13,94	8,08	9,23	11,00	10,89
Mantıksal-Matematiksel Zeka	X	79,55	68,30	83,50	61,56	56,98	68,47	59,46	70,19	67,70
	Ss	9,36	12,85	10,94	17,65	18,69	16,18	16,27	11,87	14,59
Görsel – Uzamsal Zeka	X	63,90	61,39	75,77	66,26	58,15	64,34	64,22	58,26	58,87
	Ss	12,86	14,48	15,64	20,78	21,29	16,42	17,19	15,00	18,27
İçsel Zeka	X	78,16	71,13	79,35	78,32	67,98	75,59	69,27	73,90	65,78
	Ss	8,53	11,61	13,94	10,59	23,03	10,96	17,38	10,74	24,89
Müziksel-Ritmik Zeka	X	52,84	57,65	71,58	64,93	59,74	58,23	57,50	51,61	66,59
	Ss	16,28	16,66	16,79	22,78	16,62	18,61	17,06	14,75	22,66
Bedensel – Kinestetik Zeka	X	65,18	70,50	75,56	74,16	65,71	64,97	68,80	62,04	66,77
	Ss	13,52	16,59	17,01	16,09	15,29	17,70	14,39	14,53	20,70
Doğacı Zeka	X	67,30	68,39	74,74	72,36	69,86	66,23	66,22	65,21	62,57
	Ss	13,82	15,37	16,69	14,37	18,41	17,73	16,64	14,12	18,04

Tablo 3’de, liselere göre farklı zeka türlerine ilişkin öğrencilerin öz algı puanlarına yer verilmiştir. Buna göre çoklu zeka öz algı ortalama puanları çerçevesinde; AÖL öğrencilerinin 52,84 (müziksel-ritmik zeka) ile 80,13 (sosyal zeka) arasında; EML öğrencilerinin 57,65 (müziksel-ritmik zeka) ile 79,52 (sosyal zeka) arasında; FL öğrencilerinin 71,58 (müziksel-ritmik zeka) ile 83,50 (mantıksal-matematiksel zeka) arasında; GSL öğrencilerinin 61,56 (mantıksal-matematiksel zeka) ile 83,81 (sosyal zeka) arasında; İHL öğrencilerinin 56,98 (mantıksal-matematiksel zeka) ile 78,59 (sosyal zeka) arasında; KL öğrencilerinin 58,23 (müziksel-ritmik zeka) ile 82,11 (sosyal zeka) arasında; KML öğrencilerinin 59,46 (mantıksal-matematiksel zeka) ile 78,97 (sosyal zeka) arasında; SDAL öğrencilerinin 58,26 (görsel-uzamsal zeka) ile 79,92 (sosyal zeka) arasında; TL öğrencilerinin ise 58,87 (görsel-uzamsal zeka) ile 81,47 (sosyal zeka) arasında olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan zeka türlerine göre ise; sözel zeka türünde 66,10 (EML) ile 75,84 (GSL) arasında; sosyal zeka türünde 78,59 (İHL) ile 83,81 (GSL) arasında; mantıksal-matematiksel zeka türünde 56,98 (İHL) ile 83,50 (FL) arasında; görsel –uzamsal zeka türünde 58,15 (İHL) ile 75,77 (FL) arasında; İçsel zeka türünde 65,78 (TL) ile 79,35 (FL) arasında; müziksel-ritmik zeka türünde 51,61 (SDAL) ile 71,58 (FL) arasında; bedensel-kinestetik zeka türünde 62,04 (SDAL) ile 75,56 (FL) arasında; doğacı zeka türünde ise 62,57 (TL) ile 74,74 (FL) arasında olduğu görülmektedir.

Buna göre sosyal zeka türünün tüm liselerde genel olarak yüksek olduğu; buna karşılık müziksel-ritmik zeka ile görsel uzamsal zekanın genel olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Sosyal zekanın tüm derslerde işlenip geliştirilebilecek bir zeka alanı olmasına karşılık müziksel-ritmik ve görsel uzamsal zeka türünün yalnızca resim ve müzik derslerinde sık kullanılabilen bir zeka türü olması, bu sonucu doğurmuş olabilir.

Diğer taraftan, Liseler açısından GSL'nin sözel ve sosyal zeka türlerinde, FL'nin ise mantıksal-matematiksel zeka, görsel uzamsal zeka, içsel zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel kinestetik zeka ve doğacı zeka türlerinde diğer liselere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. FL öğrencilerinin, diğer lise öğrencilerine göre okul eğitiminde daha başarılı öğrenciler olmaları bu sonucu doğurmuş olabilir. Bununla birlikte özellikle müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zeka düzeyinin, GSL öğrencilerinde daha yüksek olması beklenen bir durumdur. GSL öğrencilerinde bu zeka türlerinin FL öğrencilerine göre düşük çıkması ilginç bulunmuş; ancak açıklanamamıştır. Buna karşılık GSL öğrencilerinin sosyal ve sözel-dilsel zeka türlerinde diğer liselere göre daha yüksek puan elde etmeleri, onların eğitim ortamlarındaki etkinlikleri sayesinde, bir topluluk önünde sözlü ve görsel etkinlikleri daha sık yapabilme imkanlarına sahip olmaları ile açıklanabilir.

Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profillerinin Lise Türlerine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 4.

Lise Türlerine Göre Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profillerindeki Farklılaşma

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD	
Sözel Zeka	Gruplar Arası	5434,202	8	679,275	4,845	,000	FL ve GSL ile KML, SDAL, EML
	Grup İçi	57618,404	411	140,191			
	Toplam	63052,606	419				
Sosyal Zeka	Gruplar Arası	980,882	8	122,610	1,158	,323	Yok
	Grup İçi	43513,478	411	105,872			
	Toplam	44494,360	419				
Mantıksal-Matematiksel Zeka	Gruplar Arası	27356,168	8	3419,521	17,395	,000	AÖL ve FL ile SDAL, KL, EML, , TL, GSL,
	Grup İçi	80793,013	411	196,577			

	Toplam	108149,181	419				KML, İHL İHL ve KML ile KL, SDAL, EML
Görsel – Uzamsal Zeka	Gruplar Arası	9390,881	8	1173,860	4,398	,000	FL ile AÖL, EML, İHL, KL, KML, SDAL, TL
	Grup İçi	109704,106	411	266,920			
	Toplam	119094,987	419				
İşsel Zeka	Gruplar Arası	7377,791	8	922,224	4,445	,000	FL ve AÖL ile KML, İHL , TL
	Grup İçi	85270,920	411	207,472			
	Toplam	92648,712	419				
Müziksel – Ritmik Zeka	Gruplar Arası	14114,520	8	1764,315	5,649	,000	FL ile AÖL, EML, KL, KML, SDAL TL ile AÖL, SDAL
	Grup İçi	128361,357	411	312,315			
	Toplam	142475,877	419				
Bedensel – Kinestetik Zeka	Gruplar Arası	6736,908	8	842,113	3,350	,001	FEN ile AÖL, KL, SDAL
	Grup İçi	103306,993	411	251,355			
	Toplam	110043,901	419				
Doğacı Zeka	Gruplar Arası	3760,929	8	470,116	1,845	,067	
	Grup İçi	104709,708	411	254,768			Yok
	Toplam	108470,637	419				

Tablo 4’de lise türlerine göre öğrencilerin Sözel Zeka ($F_{(8-411)}=4,845$; $p<0,001$), Mantıksal-Matematiksel Zeka ($F_{(8-411)}=17,395$; $p<0,001$), Görsel-Uzamsal Zeka ($F_{(8-411)}=4,398$; $p<0,001$), İşsel Zeka ($F_{(8-411)}=4,445$; $p<0,001$), Müziksel-Ritmik Zeka ($F_{(8-411)}=5,649$; $p<0,001$) ve Bedensel Kinestetik Zeka ($F_{(8-411)}=3,350$; $p<0,005$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hangi lise türleri arasında gerçekleştiğini belirlemeye üzere yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre Sözel Dilsel Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın FL ve GSL ile KML, SDAL ve EML arasında olduğu belirlenmiştir. FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka puan ortalaması 74,43, GSL öğrencilerinin ise 75,84’tür. Buna karşılık KML öğrencilerinin 66,11, SDAL öğrencilerinin 62,95 ve EML öğrencilerinin ise 66,10’dur. Buna göre FL ve GSL öğrencilerini Sözel Dilsel Zeka düzeylerinin KML, SDAL ve EML öğrencilerinin Sözel Dilsel Zeka düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mantıksal-Matematiksel Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın AÖL ve FL ile geriye kalan tüm liseler arasında olduğu belirlenmiştir. FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel Zeka puan ortalaması 83,50 ve AÖL öğrencilerinin puan ortalaması 79,55’dir. SDAL öğrencilerinin 70,19, KL öğrencilerinin 68,47, EML öğrencilerinin 68,30, TL öğrencilerinin ortalaması ise 67,70, GSL öğrencilerinin 61,56, KML öğrencilerinin 59,46 ve İHL öğrencilerinin 56,98’dir. Buna göre AÖL ve FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel Zeka düzeylerinin diğer yedi lisedeki

öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan İHL ve KML ile KL, SDAL, EML arasında da anlamlı farklılaşma vardır. İHL on ikinci sınıf öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel Zeka puan ortalaması 56,98, KML öğrencilerinin puan ortalaması 59,46'dır. Buna karşılık SDAL öğrencilerinin 70,19, KL öğrencilerinin 68,47 ve EML öğrencilerinin puan ortalaması ise 68,30'dur. Buna göre İHL ve KML öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel Zeka düzeylerinin SDAL, KL ve EML öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük olduğu söylenebilir.

Görsel-Uzamsal Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın FL ile AÖL, EML, İHL, KL, KML, SDAL ve TL arasında olduğu belirlenmiştir. FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Görsel-Uzamsal Zeka puan ortalaması 75,77'dir. Buna karşılık KL öğrencilerinin 64,34, KML öğrencilerinin 64,22, AÖL öğrencilerinin 63,90, EML öğrencilerinin 61,39, TL öğrencilerinin 58,57, SDAL öğrencilerinin 58,26 ve İHL öğrencilerinin ise 58,15'dir. Buna göre FL öğrencilerinin Görsel-Uzamsal Zeka düzeylerinin AÖL, EML, İHL, KL, KML, SDAL ve TL öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

İçsel Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın FL ve AÖL ile KML, İHL ve TL arasında olduğu belirlenmiştir. FL on ikinci sınıf öğrencilerinin İçsel Zeka puan ortalaması 79,35 ve AÖL öğrencilerinin puan ortalaması 78,16'dır. Buna karşılık KML öğrencilerinin 69,27, İHL öğrencilerinin 67,98 ve TL öğrencilerinin ise 65,78'dir. Buna göre FL ve AÖL öğrencilerinin İçsel Zeka düzeyleri KML, İHL ve TL öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Müziksel-Ritmik Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın FL ile AÖL, EML, KL, KML ve SDAL arasında olduğu belirlenmiştir. FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Müziksel-Ritmik Zeka puan ortalaması 71,58'dir. KL öğrencilerinin 58,23, EML öğrencilerinin 57,65, KML öğrencilerinin 57,50, AÖL öğrencilerinin 52,84 ve SDAL öğrencilerinin ortalaması ise 51,61'dir. Buna göre FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Müziksel-Ritmik Zeka düzeylerinin KL, EML, KML, AÖL ve SDAL öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan TL öğrencileri ile AÖL ve SDAL öğrencileri arasında da anlamlı farklılaşma vardır. TL on ikinci sınıf öğrencilerinin Müziksel-Ritmik Zeka puan ortalaması 66,59, AÖL öğrencilerinin 52,84 ve SDAL öğrencilerinin ise 51,61'dir. Buna göre TL öğrencilerinin Müziksel-Ritmik Zeka düzeylerinin AÖL ve SDAL öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Bedensel-Kinestetik Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın FL ile AÖL, KL ve SDAL arasında olduğu belirlenmiştir. FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Bedensel-Kinestetik Zeka puan ortalaması 75,56'dır. AÖL öğrencilerinin 65,18, KL öğrencilerinin 64,97 ve SDAL öğrencilerinin 62,04'dür. Buna göre FL on ikinci sınıf öğrencilerinin Bedensel-Kinestetik Zeka düzeylerinin AÖL, KL ve SDAL öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Meslek Liseleri İle Akademik Eğitim Veren Liselerdeki Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profilleri Arasındaki Farklılaşma

Tablo 5'de anadolu-fen liseleri, genel liseler ve meslek liselerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profilleri özetlenmiştir.

Tablo 5.
Anadolu-Fen, Genel ve Meslek Liseleri Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profilleri

Zeka Türü	Anadolu- Fen L			Genel L.			Meslek L.		
	N	X	Ss	N	X	Ss	N	X	Ss
Sözel Dilsel Zeka		67,45	13,19		69,39	10,68		67,98	11,86
Sosyal Zeka		80,67	10,68		82,11	8,08		79,90	10,51
Mantıksal-Matematiksel Zeka		76,94	11,93		68,47	16,18		62,86	16,35
Görsel – Uzamsal Zeka	170	64,39	15,64	54	64,34	16,42	196	61,72	17,93
İçsel Zeka		76,84	10,90		75,59	10,96		70,18	17,82
Müziksel- Ritmik Zeka		56,46	17,67		58,23	18,61		59,90	18,98
Bedensel – Kinestetik Zeka		66,28	15,49		64,97	17,70		69,05	16,31
Doğacı Zeka		68,14	14,95		66,23	17,73		67,89	16,63

Tablo 5’de, Anadolu-fen, genel ve meslek liseler şeklinde yapılan gruplamaya göre farklı zeka türlerine ilişkin öğrencilerin öz algı puanlarına yer verilmiştir. Buna göre çoklu zeka öz algı ortalama puanları çerçevesinde; Anadolu-fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin 56,46 (müziksel-ritmik zeka) ile 80,67 (sosyal zeka) arasında; genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin 58,23 (müziksel-ritmik zeka) ile 82,11 (sosyal zeka) arasında ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin 59,90 (müziksel-ritmik zeka) ile 79,90 (sosyal zeka) arasında olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan zeka türlerine göre ise; sözel zeka türünde 67,45 (Anadolu-fen liseleri) ile 69,39 (genel liseler) arasında; sosyal zeka türünde 82,11 (genel liseler) ile 79,90 (meslek liseleri) arasında; mantıksal-matematiksel zeka türünde 62,86 (meslek liseleri) ile 76,94 (Anadolu-fen liseleri) arasında; görsel –uzamsal zeka türünde 61,72 (meslek liseleri) ile 64,39 (Anadolu-fen liseleri) arasında; İçsel zeka türünde 70,18 (meslek liseleri) ile 76,84 (Anadolu-fen liseleri) arasında; müziksel-ritmik zeka türünde 56,46 (Anadolu-fen liseleri) ile 59,90 (meslek liseleri) arasında; bedensel-kinestetik zeka türünde 64,97 (genel liseler) ile 69,05 (meslek liseleri) arasında; doğacı zeka türünde ise 66,23 (genel liseler) ile 68,14 (Anadolu-fen liseleri) arasında olduğu görülmektedir.

Buna göre Anadolu-fen, genel ve meslek liseler şeklinde yapılan gruplamada da sosyal zeka türünün genel olarak yüksek olduğu; buna karşılık müziksel-ritmik zekanın genel olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Liselere göre yapılan gruplama açısından bakıldığında ise Anadolu-fen liselerinin mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, içsel ve doğacı zeka türlerinde, genel liselerin sözel-dilsel ve sosyal zeka türünde, meslek liselerinin ise müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zeka türlerinde diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 5’da belirtilen ortalamalar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirleme yönelik olarak yapılan varyans ve Tukey HSD analizi sonuçları Tablo 6’de özetlenmiştir.

Tablo 6.
Anadolu-Fen, Genel ve Meslek Liseleri Şeklinde Yapılan Gruplamaya Göre Son Sınıf Öğrencilerinin Zeka Profillerindeki Farklılaşma

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey HSD
Sözel Zeka	Gruplar Arası	154,254	2	77,127	,511	,600
	Grup İçi	62898,352	417	150,835		Yok
	Toplam	63052,606	419			
Sosyal Zeka	Gruplar Arası	215,250	2	107,625	1,014	,364
	Grup İçi	44279,110	417	106,185		Yok
	Toplam	44494,360	419			
Mantıksal-Matematiksel Zeka	Gruplar Arası	18086,711	2	9043,356	41,872	,000
	Grup İçi	90062,470	417	215,977		Anadolu-Fen L. ile Genel L Anadolu-Fen L. ile Meslek L Genel L. ile Meslek L.
	Toplam	108149,181	419			
Görsel – Uzamsal Zeka	Gruplar Arası	741,720	2	370,860	1,307	,272
	Grup İçi	118353,267	417	283,821		Yok
	Toplam	119094,987	419			
İşsel Zeka	Gruplar Arası	4287,575	2	2143,788	10,117	,000
	Grup İçi	88361,137	417	211,897		Anadolu-Fen L. ile Meslek L Genel L. ile Meslek L.
	Toplam	92648,712	419			
Müziksel – Ritmik Zeka	Gruplar Arası	1076,860	2	538,430	1,588	,206
	Grup İçi	141399,017	417	339,086		Yok
	Toplam	142475,877	419			
Bedensel – Kinestetik Zeka	Gruplar Arası	1067,116	2	533,558	2,042	,131
	Grup İçi	108976,785	417	261,335		Yok
	Toplam	110043,901	419			
Doğacı Zeka	Gruplar Arası	154,774	2	77,387	,298	,743
	Grup İçi	108315,863	417	259,750		Yok
	Toplam	108470,637	419			

Tablo 6’da Anadolu-fen, genel ve meslek liseler şeklinde yapılan gruplamaya göre öğrencilerin Mantıksal-Matematiksel Zeka ($F_{(2-417)}=41,872$ ve İçsel Zeka ($F_{(2-417)}=10,117$; $p<0,001$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın hangi lise grupları arasında gerçekleştiğini belirlemeye üzere yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre

Mantıksal-Matematiksel Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın Anadolu-fen liseleri ile genel ve meslek liseleri ve genel liseler ile meslek liseleri arasında olduğu belirlenmiştir. Anadolu-fen liseleri on ikinci sınıf öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel Zeka puan ortalaması 76,94, genel liselerdeki öğrencilerin 68,47 ve meslek liselerindeki öğrencilerin ise 62,86’dır. Buna göre Anadolu-fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerini mantıksal-matematiksel Zeka düzeylerinin genel ve meslek liselerindeki öğrencilerin mantıksal-matematiksel Zeka düzeylerinden, genel liselerdeki öğrencilerin de meslek liselerindeki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

İçsel Zeka açısından anlamlı farklılaşmanın Anadolu-fen liseleri ile meslek liseleri ve genel liseler ile meslek liseleri arasında olduğu belirlenmiştir. Anadolu-fen liseleri on ikinci sınıf öğrencilerinin İçsel Zeka puan ortalaması 76,84, genel liselerdeki öğrencilerin 75,59 ve meslek liselerindeki öğrencilerin ise 70,18’dır. Buna göre Anadolu-fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerini İçsel Zeka düzeylerinin meslek liselerindeki öğrencilerin İçsel Zeka düzeylerinden, genel liselerdeki öğrencilerin de meslek liselerindeki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal zeka türü tüm liselerde genel olarak yüksek; buna karşılık müziksel-ritmik zeka ile görsel uzamsal zekanın genel olarak daha düşüktür. Sosyal zekanın gelişmesine katkı sağlayan grupla çalışma, tartışma gibi iletişim ve etkileşim odaklı öğrenme-öğretme etkinliklerinin (Saban, 2002; Yavuz, 2001), eğitim programları çerçevesinde yer alan bütün derslerde sıklıkla uygulanabilen bir etkinlik olması (Açıkgöz, 2004; Korkmaz ve Yeşil, 2010b; Yeşil, 2011), bütün lise öğrencilerinde diğerlerine göre sosyal zekalarının daha çok gelişmesi sonucunu doğurmuş olabilir. Buna karşılık müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zekanın gelişmesine katkı sağlayacak resim yapma, renkleri kullanma, şarkı söyleme, ritmik ifadelerden faydalanma gibi etkinliklerin (Allen, 1997; Saban, 2002; Yeşil, 2002) ise daha çok resim ve müzik derslerinde kullanılması; diğer derslerde bu tür etkinliklere pek yer verilmemesi; bu derslerin ise eğitim programlarında genel olarak az ders saati içerisinde yapılması, bu iki zeka türünün öğrencilerde çok gelişmemesi sonucunu doğurmuş olabilir. Nitekim bu bulgu, literatürle de tutarlılık göstermektedir. Canoğlu (2004) tarafından Üsküdar Amerikan Lisesinde gerçekleştirilen bir araştırmada sözel-dilsel ve görsel-uzamsal zeka alanlarının “çok gelişmiş ve gelişmiş” öğrencilerin toplam oranının yüksek, buna karşın müziksel-ritmik ve doğacı zeka alanlarında “çok gelişmiş ve gelişmiş” öğrencilerin toplam oranının ise düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada en dikkat çeken sonucun; öğrencilerden hiçbirinde “gelişmemiş” zeka alanının olmaması olduğu ifade edilmektedir. Nitekim bu çalışmada da en düşük puanların alındığı görsel-uzamsal ve müziksel-ritmik zeka türlerinde öğrencilerin “orta” düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Diğer taraftan, Gürçay ve Eryılmaz (2002) tarafından iki genel lisede öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin zeka alanlarının eşit dağıldığı ve öğrencilerin sözel-dilsel zekası ve matematiksel-mantık zekalarının ön plana çıktığı ifade edilmektedir. Uysal ve Eryılmaz (2006) tarafından Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinden seçilen, 7 lise ve 26 ilköğretim okulundan 1580 onuncu ve 2741 yedinci sınıf olmak üzere toplam 3721 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin kendilerini sosyal zeka alanında en güçlü, sözel-dilsel zeka alanında en zayıf olarak görmeleri ifade edilmektedir.

Her bir zeka türüne göre liseler değerlendirildiğinde; GSL öğrencilerinin FL öğrencileriyle birlikte sözel; AÖL öğrencilerinin FL ile birlikte mantıksal-matematiksel ve içsel; FL öğrencilerinin ise sözel, mantıksal-matematiksel ve içsel zekanın yanı sıra görsel uzamsal, müziksel-ritmik ve bedensel kinestetik zeka türlerinde diğer liselere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan İHL ve KML öğrencilerinin mantıksal-matematiksel zeka düzeyleri diğer liselere göre anlamlı derecede daha düşüktür. Burada, AÖL ve FL öğrencilerinin mantıksal-matematiksel ve içsel zeka türünde diğerlerine göre daha yüksek özalgı puanına ulaşmış olmaları beklenen bir sonuçtu. Çünkü bu iki lise türü, diğerlerine göre daha çok matematik soruları yapan öğrencilerin sınavla girebildikleri lise türleridir (MEB, 2012a, 2012b). Benzer şekilde İHL ve KML öğrencilerinde mantıksal-matematiksel zeka özalgı puanlarının diğer lise türlerine göre daha düşük çıkması da beklenebilecek bir sonuçtu. Bu lise türlerinin meslek lisesi olması ve sözelde daha başarılı olan öğrencilerin buraları tercih etmeleri (MEB 2012a, 2012b); diğer taraftan yükseköğretim kurumlarına yerleşme konusunda tercih sisteminin ortaya çıkardığı yerleşme sorunları yaşamaları nedeniyle ilköğretim sonunda yapılan sınavlarda (SBS) düşük puanlı öğrencilerin bu liseleri tercih etmelerinin bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Buna karşılık, özellikle müziksel-ritmik ve görsel-uzamsal zeka algılarında GSL öğrencilerinin; bedensel-kinestetik zeka türünde ise EML ve GSL öğrencilerinin diğer lise türlerine göre daha yüksek özalgı puanı almaları beklenirken bu zeka türlerinde de FL öğrencilerinin bu zeka türlerinde de daha yüksek özalgı puanı elde etmiş olmaları ilginç bulunmuştur. Zira GSL öğrencileri, bu okula yerleşirken ilgili alanlarında ayrıca bir yetenek sınavına girerek yerleşmektedirler. Diğer taraftan EML öğrencileri başta olmak üzere GSL öğrencilerinin derslerinde zihin-kas koordinasyonunu gerektiren derslerin yoğunluğu, diğer liselere göre daha fazla durumdadır. Bununla birlikte Bu iki çelişkili duruma bir açıklama getirilememiştir. Bu durum, lise öncesinde yapılan SBS dışındaki yetenek sınavlarının amacına tam olarak hizmet etmediği; eğitim programları çerçevesinde de öğrencilerin ilgili zeka türlerinin yeterince geliştirilemediği/belirginleştirilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki ve akademik eğitim veren liseler gruplanarak incelendiğinde; genel olarak anadolu-fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, içsel ve doğacı zeka türlerinde, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin sözel-dilsel ve sosyal zeka, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ise müziksel-ritmik ve bedensel-kinestetik zeka düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Bu sonuç genel olarak, lise türlerinin işlevi ve kuruluş amaçları dikkate alındığında beklenen bir durumdur. Bununla birlikte görsel-uzamsal zeka türünün de meslek lisesi öğrencilerinde daha gelişmiş olması beklenir. Ancak bu zeka türü, Anadolu-fen lisesi öğrencilerinde daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Bu duruma bir açıklama getirmek oldukça güç

görünmekle birlikte, eğitim sistemi içerisindeki işlevi ve kendilerinden beklenenlere göre liselere öğrenci yerleştirmede bir sorun yaşandığı; işlevlerine göre liselerin öncelikle geliştirmek durumunda olduğu zeka türlerini geliştirmede pek işlevsel olmadığı söylenebilir.

Zeka türleri açısından farklılaşma incelendiğinde ise; Anadolu-fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerini mantıksal-matematiksel zeka düzeyleri genel ve meslek liselerindeki öğrencilerden; genel liselerdeki öğrencilerin mantıksal-matematiksel zeka düzeyleri de meslek liselerindeki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Öte yandan anadolu-fen ve genel liselerde öğrenim gören öğrencilerini içsel zeka düzeyleri meslek liselerindeki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sonuç olarak kısaca; liselere öğrenci yerleştirme sisteminde seçme sisteminden ve seçim ölçütlerinden kaynaklanan bir takım sorunların olduğu; ilköğretimden itibaren öğrencileri yetiştirme ve zeka alanlarına göre yöneltme konusunda yetersiz kalındığı; seçim sisteminde zeka türlerinin belirleyici etkisinin bulunmadığı; bunun yerine iş bulma, ekonomik gelir getirme, yükseköğretimde bir yere yerleşme gibi ölçütlerin öncelendiği; liselerin ise işlevlerine uygun olan zeka türlerini geliştirme ve belirginleştirme açısından pek işlevsel olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte eğitim sisteminin genel yapısı ve yöneltme işlevi, öğrenci seçme sistemi açısından gözden geçirilmesi; seçim sisteminin çoklu zeka kuramı çerçevesinde yeniden gözden geçirilerek yönlendirmede zeka profillerinin daha çok dikkate alınmasını gerektiren düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Bu konuda veli, öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinin de önemli olduğu belirtilmelidir. Özellikle GSL ve EML gibi özel yetenek odaklı okullara öğrenci alınması daha dikkatli davranılması gerektiği; bu okulların bu yeteneklere sahip öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmesi için daha cazip hale getirici bir takım önlemlerin alınması; veli, öğretmen ve öğrencileri bu konuda bilinçlendirme çalışmalarına daha çok yer verilmesi önerilebilir. Böylelikle yükseköğretim kapısında yığılmış niteliksiz genç bir kitlenin ortaya çıkaracağı sorunlara da çözüm üretilebilir.

Diğer taraftan, okullardaki öğrencilerin zeka profillerini belirlemeye dönük öğrencilerin yanısıra, öğretmen ve velilerin de görüşlerinin alındığı yeni araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının test edilmesi gerektiği; bu nedenle yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmelidir. Nitekim, alanyazında çoklu zeka kuramına ilişkin lise düzeyinde oldukça az araştırma bulunmaktadır. Nitekim bu durum Demirel (2000) ve Hürşen ve Özçınar (2008) tarafından da ifade edilmektedir. Bu yüzden farklı lise türlerinin öğrencilerin çoklu zeka profillerine etkisi ile ilgili sonuçlar yeterince tartışılmamıştır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Açıkgöz, M. (2003). *Çoklu Zeka Kuramına Uygun Hazırlanan Alıştırma Yazılımının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allen, D. (1997). *The Effectiveness of multiple Intelligence Approach In A Gifted Social Studies Classroom*. Georgia College & State University.
- Armstrong, T. (1994). *Educational Leadership*. November. Alexandria: ASCD publishing.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. TDFO Yayıncılık

Ltd: Ankara.

- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (5) 1, ss.5-12
- Bilgili, A., E. (2001). Bir Orta Öğretim Formatı Olarak Sosyal Lise. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 14, Sayfa : 53-62
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Campbell, B. (1989). Multiple Intelligence in the Classroom, 10.10.2009'da <http://www.newhorizons.org/strategies/mi/campbell/3.htm> adresinden indirilmiştir.
- Canoğlu, İ. (2004). Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Çoklu Zekanın Öğretimde Kullanımı Üzerine Bir Uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Volume 3 Issue 4: 102-109
- Çevik, K. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Merkezi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1: 73-81
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Ebezyer, J., Sharon, H. (1991). *Becoming A Secondary Science Teacher*. Merrill Prentice Hall Imprint. New Jersey:
- Gardner, H. (1993a). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Boks: New York.
- Gardner, H. (1993b). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences 10 th Anniversary Edition*. Basic Boks: New York.
- Gardner, H. (1997). Multiple Intelligences as a Partner in School Improvement. *Educational Leadership*, 55(1): 20-21
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century*. Basic Boks: New York.
- Gömleksiz, M., N., Kan, A., Ü. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 3: 60-66.
- Gündeşli, F. (2006). *Çoklu Zeka Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gürçay, D., Eryılmaz A. (2002). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Tespiti Ve Fizik Eğitimi Üzerine Etkileri. *V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 16-17 Eylül, OTDÜ: Ankara
- Hoffmann, K. (1996). The Dilemma of Didactic Paradigms and The Practitioner's Challenges in Integrative Planning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 95-99
- Hürşen, Ç., Özçınar, Z. (2008). Çoklu Zeka Kuramı Çalışmalarının İçerik Analizi Bakımından Değerlendirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Volume 1, Issue 5
- İlhan, A., Mirzeoğlu, D.E., Aktaş, İ., Demir, V. (2005). Çoklu Zeka Uygulamaları Doğrultusunda İşlenen Jimnastik ve Voleybol Ünitelerinin Öğrencilerinin Bilişsel ve Devinişsel Yönden Gelişimlerine Olan Etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (1) 5-10
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: GÜ Gazi Eğitim Fakültesi.

- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2010). The Effect of Groups Created on the Basis of Different Variables upon Success and Attitudes toward the Use of Technology, and Student Opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3500–3505. 05.05.2010'da www.sciencedirect.com adresinden indirilmiştir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- Kuzgun, Y. (1986). Meslek Seçiminde Kararsızlık. *Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, sayı 1: 217-223
- Kuzgun, Y. (1996). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. MEB Talim ve Terbiye Kurul: İstanbul
- MEB. (2012a). Okullarımızın 2011 YGS Karneleri. 12.09.2012'de <http://www.arge40.com/girisarge.asp?sayfa=diger&tur=2> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2012b). 2011 SBS 8 değerlendirmesi. 12.09.2012'de <http://www.arge40.com/girisarge.asp?sayfa=diger&tur=2> adresinden indirilmiştir.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi (PDREM): Ankara.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Nobel Yay. Geliştirilmiş II. Baskı: Ankara.
- Semerci, Ç. (2009). *Ölçme ve Değerlendirme*. Edit: E. Karip. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Turan, M., Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 121-138.
- Uysal, E., Eryılmaz, A. (2006). Yedinci ve Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Kendini Değerlendirmesiyle Bulunan Çoklu Zeka Boyutları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Ün. Eğitim Fak. Dergisi*, 30: 230-239.
- Yavuz, E. K. (2001). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*. Özel Ceceli Okulları Yayınları. Ankara.
- Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2010). Reliability And Validity Analysis Of The Multiple Intelligence Perception Scale. *Education*, 131(1), 8-32.
- Yeşil, R. (2004). Demokrasi Eğitiminde Tartışmanın Yeri ve Önündeki Engeller. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, 295-302, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 20-21 Mayıs 2004.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Rüştü YEŞİL
Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Merkez Yerleşke Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
ryesil@ahievran.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Özgen KORKMAZ
Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü
Yeni İstanbul Cad. No: 235, 42003, Selçuklu/KONYA
okorkmaz@mevlana.edu.tr



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

<i>Eyüp İZCİ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Oğuz GÜRBÜZTÜRK</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Emine DURMUŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>M.Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK</i> Çukurova Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ayten İFLAZOĞLU SABAN</i> Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>Eriman TOPBAŞ,</i> Gazi Üniversitesi- TÜRKİYE	<i>Hidayet TOK</i> Zirve Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Nesrin SİS</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>İlhan ERDEM</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Ayşe MENTİŞ TAŞ</i> Selçuk Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Hasan AYDEMİR</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Niyazi ÖZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>M. Akif ÇEÇEN</i> İnönü Üniversitesi –TÜRKİYE
<i>S.Nihat ŞAD</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ramazan ÖZBEK</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Semra GÜVEN</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE	

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 12, Sayı 3



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 5th sili kullanılmaktadır.
3. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
4. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
5. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
6. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
8. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
9. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM İLKELERİ

Dergide, aşağıda belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
3. 1 Aralık 2008 tarihi itibarı ile dergimize gönderilen yazılar elektronik ortamda kabul edilmektedir. Bu nedenle dergimize gönderilecek çalışmalar elektronik posta yoluyla dergi editörlüğüne gönderilmelidir. Çalışmalarını elektronik posta yoluyla gönderme imkânı bulunmayan yazarlar, çalışmalarını doğrudan posta yoluyla gönderebilirler. Çalışmalarını posta yoluyla gönderecek yazarların, eserlerinin bir kopyasını CD'ye kayıtlı olarak, dört kopyasını ise (bir isimli, üç isimli) kâğıt çıktı halinde "İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA" adresine ulaştırmaları gerekmektedir.
4. Yazılar, A4 boyutlu kâğıdın yalnızca bir yüzüne; üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) Yazar/lar'ın tam adları, çalıştıkları kurumlar, iletişim adresleri, e-postaları ve makale üst başlığını içeren başlık sayfası.
 - b) 100-150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - c) 100-150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - d) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - e) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
 - f) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (5. basım) sitili kullanılmalıdır (Bakınız: <http://owl.english.purdue.edu/workshops/hypertext/apa/index.html> ya da <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#68>)
 - g) 750-1,000 kelimededen oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Çalışmanın bir kopyasının efdergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ön değerlendirme sürecinin başlaması için yeterlidir.
8. Yazar/lar'dan sadece tümünün imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektubu yayımcıya posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiği belirtilmelidir.



GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Prior to publication, prospective authors will assign their copyright to INUJFE by means of a standard form.

Guidelines

Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

Style

- **INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 5th edition). Footnotes are to be avoided.

Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.

Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.



Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

Submitting

- The manuscripts which are found suitable and acceptable will be submitted to referees who are distinguished by their works in related subjects. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial Board. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. No payment will be made for published articles.
- Manuscripts must be submitted electronically as E-mail attachments. The preferred file formats is Microsoft Word. Authors are requested to submit their papers as an e-mail attachment. Authors are requested to submit the text, tables, and artwork in electronic form to this e-mail: efdergi@gmail.com

Authors who are unable to provide an electronic version or have other circumstances that prevent online submission must send their manuscripts to the address below:

Inonu University Journal of the Faculty of Education
Kampus 44280, Malatya /TURKEY