

2017

Cilt 10, Sayı 2  
Volume 10, Issue 2



# Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL  
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

**Cevriye Ergül, Gözde Akoğlu,  
Gökçe Karaman, Ayşe Dolunay Sarıca**  
Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma  
Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme  
Çalışması

**Ruhan Karadağ, Şerif Kaya**  
Marzano Taksonomisi'ne Göre İlkokul Programlarındaki  
Kazanımların Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması

**İdris Şahin**  
Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik ve Denetim  
Çalışmalarına Bakış

**Hacer Kuzgun, Fatih Özdiç**  
Eğitsel Sosyal Ağ Ortamı Edmodo'nun Kullanılabilirliğinin  
İncelenmesi

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitim Bilim

**KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ\***  
**Journal of Theoretical Educational Science**  
ISSN: 1308-1659

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Kenan ÇAĞAN (Dekan / Dean)

**Baş Editör / Editor-in-chief**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Editör Yardımcısı / Assistant Editor**

Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

- Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Demet YAYLI (Pamukkale University, Denizli, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Ahmet YAMAÇ (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih ÖZDİNÇ (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE (Adnan Menderes University, Aydın, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Hakkı BAĞCI (Sakarya University, Sakarya, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet KAHRAMAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Muhammed Emin TÜRKOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mücahit GÜLTEKİN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Selçuk Beşir DEMİR (Cumhuriyet University, Sivas, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU (Bayburt University, Bayburt, Turkey)

**Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing**

ULAKBİM TR Dizin, EBSCO, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar

**Redaksiyon / Redactions**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Yazışma Adresi / Address**

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03200 Afyonkarahisar, Turkey

Tel: +90 272 2281418

e-mail: [editorkebd@gmail.com](mailto:editorkebd@gmail.com)

\* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.

Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

## 2017 Nisan Sayısı için katkıda bulunan hakemler / Reviewers of this issue

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu University
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR	Ahi Evran University
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya University
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya University
Doç. Dr. Şükrü ADA	Uludağ University
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA	Afyon Kocatepe University
Yrd. Doç. Dr. Ferhat Kadir PALA	Aksaray University
Yrd. Doç. Dr. Mehmet UYGUN	Dumpupınar University
Yrd. Doç. Dr. Mücahit GÜLTEKİN	Afyon Kocatepe University
Yrd. Doç. Dr. Nuray K. FİDAN	Afyon Kocatepe University
Yrd. Doç. Dr. Veysel DEMİNER	Süleyman Demirel University
Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ	Aksaray University

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Cevriye Ergül, Gözde Akoğlu, Gökçe Karaman, Ayşe Dolunay Sarıca</b> Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması <b>Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study.....</b>	191-219
<b>Ruhan Karadağ, Şerif Kaya</b> Marzano Taksonomisi'ne Göre İlkokul Programlarındaki Kazanımların Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması <b>Evaluation of Objectives in Primary Education Curricula Based on Marzano Taxonomy: A Case Study .....</b>	220-250
<b>İdris Şahin</b> Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik ve Denetim Çalışmalarına Bakış <b>An Overview to Inspection and Guidance from the Perspectives of Teachers and Inspectors.....</b>	251-273
<b>Hacer Kuzgun, Fatih Özdiñ</b> Eğitsel Sosyal Ağ Ortamı Edmodo'nun Kullanılabilirliğinin İncelenmesi <b>Investigating Usability of Edmodo as an Educational Social Network Environment.....</b>	274-297
<b>Yücel Kayabaşı, Esra Yeniceli, Ela Ataman, Seda Şahin, Nilüfer Nacar</b> Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği <b>The Relationship Between Classroom Management Skills And Self-Efficacy Beliefs Of Secondary School Teachers: An Example of Ankara City.....</b>	298-319
<b>Reyhan Diñ</b> Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencide Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması <b>Action Research about Development of Reading and Writing Skills of Dyslexic Student.....</b>	320-334

## Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin Değerli Okurları,

2017 yılı Nisan sayımızda Yayın Kurulumuz ve alan editörlerimizi güncellemiş bulunmaktayız. 2012 yılından bu yana dergimizin bu noktalara taşınmasında büyük emeği olan Prof. Dr. Murat Peker'e katkılarından ötürü teşekkür ediyoruz. 2017 Nisan sayısında eğitim bilimleri, öğretmen yetiştirme ve alan eğitimine ilişkin altı makaleyi siz değerli okurlarımızın beğenisine sunuyoruz.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin 2016 Nisan sayısında yayımlanan, Cevriye Ergül, Gözde Akoğlu, Gökçe Karaman ve Ayşe Dolunay Sarıca tarafından yazılan "Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması", Ruhan Karadağ ve Şerif Kaya tarafından yazılan "Marzano Taksonomisi'ne Göre İlkokul Programlarındaki Kazanımların Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması", İdris Şahin tarafından yazılan "Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik ve Denetim Çalışmalarına Bakış", Hacer Kuzgun ve Fatih Özdiñ tarafından yazılan "Eğitsel Sosyal Ağ Ortamı Edmodo'nun Kullanılabilirliğinin İncelenmesi", Yücel Kayabaşı, Esra Yeniceci, Ela Ataman, Seda Şahin ve Nilüfer Nacar tarafından yazılan "Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği" başlıklı makalelerin literatüre katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli Yayın Kurulumuza, hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü bir borç biliyor, titizlikle yürüttüğünüz çalışmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. 2017 Temmuz sayımızda buluşmak dileğiyle...

Yrd. Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## From the Editor

Dear Readers of the Journal of Theoretical Educational Science (JTES),

We updated our Editorial Board and field editors in the issue of April 2017. Since 2012, Prof. Dr. Murat PEKER showed a great effort for the sustainment and development of our journal. We would like to thank him for his valuable efforts for the JTES. In April 2017 issue, the JTES has been publishing six articles related to educational sciences, teacher education and field education.

The second issue of 2017 includes the following articles: "Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study" by Cevriye Ergül, Gözde Akoğlu, Gökçe Karaman and Ayşe Dolunay Sarıca, "Evaluation of Objectives in Primary Education Curricula Based on Marzano Taxonomy: A Case Study" by Ruhan Karadağ and Şerif Kaya, "An Overview to Inspection and Guidance from the Perspectives of Teachers and Inspectors" by İdris Şahin, "Investigating Usability of Edmodo as an Educational Social Network Environment" by Hacer Kuzgun and Fatih Özdiñ, "The Relationship Between Classroom Management Skills And Self-Efficacy Beliefs Of Secondary School Teachers: An Example of Ankara City" by Yücel Kayabaşı, Esra Yeniceci, Ela Ataman, Seda Şahin and Nilüfer Nacar, "Action Research about Development of Reading and Writing Skills of Dyslexic Student" by Reyhan Diñç. We hope that all articles published in this issue will contribute to the literature.

Finally, we should also express our sincere thanks to the Editorial Board, reviewers and authors for their invaluable contributions. We also look forward to receiving submissions of sufficient rigor and quality.

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR  
Afyon Kocatepe University  
Faculty of Education



## Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study\*

Cevriye ERGÜL\*\*

Gözde AKOĞLU\*\*\*

Gökçe KARAMAN\*\*\*\*

Ayşe Dolunay SARICA\*\*\*\*\*

Received: 01 Şubat 2016

Accepted: 13 Haziran 2016

**ABSTRACT:** Dialogic reading (DR) which involves the active participation of the child in the reading activity is a frequently used method of intervention to support the development of children's language and early literacy skills in preschool. Although there are numerous studies showing the short-term effects of DR on language and early literacy skills, the number of studies examining long-term effects and reporting positive results is quite limited. In this context, the study aimed to investigate the long-term results of the achievements obtained in the short term as a result of DR implementation and its impact on reading and reading comprehension skills. The study group consisted of 72 first grade children who participated in DR applications during kindergarten (DR Group) and 73 of their peers who did not participate in DR (Control Group). Groups' word recognition, accuracy, fluency and reading comprehension skills were examined and compared. Results revealed that the DR group performed significantly better than the control group on reading speed for real words, number of nonwords read correctly, number of words read correctly in a text in one minute, and number of correct answers for reading comprehension. Results were discussed in the light of previous research findings and recommendations are presented.

**Keywords:** dialogic reading, early literacy, reading skills, follow-up study.

### Extended Abstract

**Purpose and Significance:** Dialogic Reading (DR) is a frequently used method of intervention to support the development of children's language and early literacy skills in preschool. This method of shared reading requires an effective interaction between adult and the child and the adult is expected to be in the position of an active listener and questioner (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994a; Whitehurst et al., 1994b). Adults help children learn by providing frequent opportunities to talk to children during reading, asking questions, explaining unknown words, and repeating new words learned during the activity (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst et al., 1994a, 1994b). Numerous studies (Chow & McBride-Chang, 2003; Hargrave & Senechal, 2000; Valdez- Menchaca & Whitehurst, 1992; Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, &

\* This research was supported by Grant 111K161 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey. A part of this research was presented in International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC 2015) and the Third International Child Development and Education Congress (2015).

\*\* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Ankara University, Ankara, Turkey, [cevgul@ankara.edu.tr](mailto:cevgul@ankara.edu.tr)

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University, Kırıkkale, Turkey, [gakoglu@kku.edu.tr](mailto:gakoglu@kku.edu.tr)

\*\*\*\* Res. Assist. Dr., Ankara University, Ankara, Turkey, [gkaraman@ankara.edu.tr](mailto:gkaraman@ankara.edu.tr)

\*\*\*\*\* Assist. Prof., Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey, [dolunaysarica@gmail.com](mailto:dolunaysarica@gmail.com)

### Citation Information

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 191-219.

Hindman, 2006) have shown that DR supports language development by increasing children's receptive and expressive vocabulary (Chow & McBride-Chang, 2003; Hargrave & Senechal, 2000; Valdez- Menchaca & Whitehurst, 1992; Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, & Hindman, 2006). On the other hand, there are only a few studies examining the long-term effects of DR. In addition, DR's effects on later reading skills have been shown to be limited in these studies. However, the ultimate goal of intervention methods such as DR is to increase the reading achievement of children in subsequent years in order to reduce the risks of academic failure and learning disabilities identification. Therefore, to determine whether or not the improvements observed in children's language and early literacy skills as a result of DR are to continue as reading achievement in the coming years is extremely important. In this regard, investigation of the long-term results of the the success achieved in the short term as a result of DR implementation is considered to give the actual efficacy results of the intervention. In this follow-up study, children who participated in DR applications during kindergarten were continued to be monitored in first grade and their reading and reading comprehension performance were compared with the performance of a control group of peers that did not participate in DR in order to examine the long-term impact of DR.

**Method:** This follow-up study was conducted in a total of 11 schools and 36 classrooms. The study group included 72 first graders who participated in the DR applications in kindergarten and 73 of their peers who did not participate in DR. Children in the control group were selected among those who attended the same classrooms as their DR participant peers and matched with them in terms of age, gender, and kindergarten attending. In order to collect data, word reading, text reading, and reading comprehension assessment tools were used. Each evaluation session lasted approximately 20-25 minutes. For interrater reliability, first 20% of all test administrations were video recorded, watched, and rescored by the leading researcher. Reliability was found to be .98. Data were analyzed using descriptive analysis and one-way analysis of variance (ANOVA) to determine whether DR and control groups differed significantly. LSD post-hoc tests were used for pairwise comparisons. The effect of the grouping variable on dependent variables (effect size) was examined using eta squared ( $\eta^2$ ).

**Results:** Groups' word recognition, accuracy, fluency and reading comprehension skills were examined and compared. Results revealed that the DR group performed significantly better than the control group on reading speed for real words, number of nonwords read correctly, number of words read correctly in a text in one minute, reading accuracy, and number of correct answers for reading comprehension. It was also noted that Whole & Small Group & Home condition in which DR was implemented as a whole-class activity and in small groups in the classroom and at home by parents

achieved the highest reading scores among all DR groups. Effects sizes were found to be moderate to high.

***Discussion and Conclusions:*** In this follow-up study designed to examine the long-term effectiveness of DR, children who participated in DR were found to read more accurately and fluently and better understand what they read than their non-participating peers. The results demonstrated that improvements in children's language development and print and phonological awareness skills in the short term as a result of DR showed continuity in the long-term and improved the reading achievement. Thus, we can easily say that DR achieved the ultimate goal and created differences in children's reading skills which is considered as the basic building block of success in school. From this perspective, we can also say that applied in whatever condition, if DR is carried out with enough quality, it increases children's reading success. Considering the preschool education in our country is performed in crowded classrooms and mostly in the form of the whole class activities, it is important to note that children made great improvement in the targeted skills even in the case that DR was implemented only with the whole class and just in the school environment. Thus, the findings of this study differed from previous research indicating no effect of DR on later reading achievement. These results on the other hand, are consistent with the findings reported widely in the literature concerning the high predictivity of language and early literacy skills on reading success. Long lasting effects and effectiveness in the learning process of reading reveal that the results of DR method are quite promising. In this regard, it is considered important to restructure the shared reading activities conducted as one of the indispensable routines in all preschool education programs in accordance with the principles of DR.



## Anasınıfında Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sonraki Okuma Becerilerine Etkisi: İzleme Çalışması \*

Cevriye ERGÜL \*\*  
Gökçe KARAMAN\*\*\*\*

Gözde AKOĞLU\*\*\*  
Ayşe Dolunay SARICA\*\*\*\*\*

Makale Gönderme Tarihi: 01 Şubat 2016

Makale Kabul Tarihi: 13 Haziran 2016

**ÖZ:** Çocukların kitap okuma etkinliklerine aktif katılımlarını öngören etkileşimli kitap okuma (EKO), okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sıklıkla kullanılan bir müdahale yöntemidir. EKO'nun dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde kısa dönemli etkilerini gösteren çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, uzun süreli etkilerini inceleyen ve olumlu sonuçlar bildiren çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, yapılan çalışmada, EKO uygulamaları sonucunda kısa dönemde elde edilen kazanımların uzun dönemli sonuçlarının izlenmesi ve EKO'nun okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, anasınıfındayken EKO uygulamalarına katılmış 72 ve uygulamalara katılmamış 73 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında çocukların 1. sınıftaki anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğrulukları ve süreleri ile doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiş ve EKO uygulamalarına katılmamış akranlarının performans düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, EKO uygulamalarına katılan çocukların ilkökul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bulgular alanyazında bildirilen sonuçlar çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** etkileşimli kitap okuma, erken okuryazarlık, okuma becerileri, izleme çalışması.

### Giriş

Okuma becerileri okul ve yaşam başarısı açısından son derece önemli becerilerdir. Dolayısıyla, çok sayıda çalışmada okuma başarısını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmakta ve erken dönemde bu faktörlere yönelik müdahale çalışmaları yapılmaktadır. Okuma başarısında etkili olan ve çalışmaların en sık işaret ettiği etkenlerden biri ise çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları okuma ve yazmaya ilişkin önkoşul bilgi ve becerileridir. Erken okuryazarlık olarak isimlendirilen ve genellikle sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerileri üzerinde temellendirilen bu kavram, okuma başarısı ve akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak değerlendirilmektedir (Edwards & Willis, 2000; Lancaster, 2007; Molfese, Beswick, Molnar, & Jacobi-Vessels, 2006; Neumann, Hood, Ford, & Neumann, 2011; Sinclair & Golan, 2002; Nelson, 2005; Vellutino, Scanlon & Lyon, 2000; Spira, Bracken, & Fischel, 2005). Örneğin, çok sayıda çalışmada sözcük bilgisinin gelecekteki okuduğunu anlama becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu ve okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi ile daha sonraki okuma becerilerinin ilişkili

\* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 111K161 nolu proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın bazı bölümleri Uluslararası Eğitim Kongresi: Gelecek İçin Eğitim (2015) ve Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (2015)'nde sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [cergul@ankara.edu.tr](mailto:cergul@ankara.edu.tr)

\*\*\* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye, [gakoglu@kku.edu.tr](mailto:gakoglu@kku.edu.tr)

\*\*\*\* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [gkaraman@ankara.edu.tr](mailto:gkaraman@ankara.edu.tr)

\*\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, [dolunaysarica@gmail.com](mailto:dolunaysarica@gmail.com)

olduğu belirtilmiştir (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Hart & Risley, 2003; Shing 2013; Verhoeven & Perfetti, 2011). Alanyazında, çocukların üç yaşında sahip oldukları sözcük bilgilerinin onların üçüncü sınıf sonundaki okuduğunu anlama becerilerini çok güçlü bir şekilde yordadığına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Hart ve Risley, 2003). Sesbilgisel farkındalık becerileri ise çok sayıda çalışmada okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olarak belirtilmektedir (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Kjeldsen, Karna, Niemi, Olofsson, & Witting, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Çocukların duydukları sözcüklerdeki sesleri ayırt edebilmeleri ve sözcüklerdeki sesbilgisel oragnizasyonu anlayabilmeleri olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalığın genel olarak okuma becerilerinin temelini oluşturduğu ve sesbilgisel farkındalığı yüksek olan çocukların okumayı öğrenme sürecinde çok daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Griffith & Olson, 1992; Lundberg, Frost, & Petersen, 1988; Maclean, Bryant, & Bradley, 1987; Yopp & Yopp, 2000). Yazı farkındalığı da okula geçişi ve okumayı öğrenme sürecini kolaylaştıran bir beceri olarak çocukların okuldaki okuma yazma başarısını yordayan beceriler arasında değerlendirilmektedir (Lesiak, 1997; Pullen & Justice, 2003; Lomax & McGee, 1987; Riley, 1996; Farver, Nakamoto, & Lonigan, 2007). Bu beceri, çocukların yazının işlevini, konuşulanların yazılı semboller kullanılarak da ifade edildiğini ve yazının bazı temel kuralları ve özellikleri (soldan- sağa ve yukarıdan aşağı doğru yazma, harflerin ve sözcüklerin ayırt edilmesi vb.) olduğunu bilmeleri gibi okuma yazma açısından temel ön koşul becerileri içermektedir. Son olarak, harf bilgisi ile ilişkili alanyazında harf isimlerinin çoğunlukla harfin sesine ilişkin ipuçları içermesi nedeniyle, çocukların sesleri öğrenme ve sözcükleri okuma sürecinde harflerin isimlerinden yararlandıkları, sesbilgisel farkındalığın harf bilgisi olmayan çocuklarda daha zor geliştiği ve okumayı öğrenme sürecinin de daha yavaş ilerlediği sıkça vurgulanan bulgular arasındadır (Badian, 1995; Bus & Van IJzendoorn, 1999; Denton & West, 2002; Evans, Bell, Shaw, Moretti, & Page, 2006; Leppanen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2006; Riley, 1996; Roberts, 2003; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000).

Erken okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamış çocuklar genellikle okumayı öğrenme sürecinde büyük zorluklar yaşamakta ve akranlarının gerisinde kalmaktadırlar. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin ise akademik başarısızlık yaşama olasılıkları artmakta ve ilişkili olarak yaşamadaki başarı şansları azalmaktadır. Diğer taraftan, çocukların okulun ilk yılında yaşayacakları başarısızlık deneyimleri onların okula ve okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmesinde ve kendine güven duygusunun azalmasında önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Han ve diğerleri, 2011; Kush, Watkins, & Brookhart, 2005). Başarısızlık deneyimlerinin etkileri ise büyük olasılıkla ya hiç ortadan kaldırılamamakta ya da kaldırılması çok uzun bir süre ve çaba gerektirmektedir (Torgeson, 1998).

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) ailelerden gelen çocuklar sıklıkla erken müdahale programlarının kapsamı içinde hedef grup olarak değerlendirilmektedirler. Okula öğrenme için gerekli becerilerden yoksun olarak başlayan bu çocukların

çoğunluğunun akademik başarısızlık yaşama ve sonraki yıllarda öğrenme güçlüğü ile tanılanma olasılıklarının yüksek olduğu ve risk grubunda değerlendirilmeleri gerektiği bildirilmektedir (Bursuck & Damer, 2007; Dickinson & McCabe, 2001; Evans & Shaw, 2008; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta, 1998; Hood, Conlon, & Andrews, 2008; Lonigan & Whitehurst, 1998; Raz & Bryant, 1990; Stevenson & Fredman, 1990). Bu nedenle, erken okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamış, dolayısıyla okumayı öğrenmede güçlük yaşayabilecek çocuklara yönelik, erken dönemde sağlanan müdahale programları ile bu çocukların akranlarıyla aralarındaki farkın kapatılması ve risk altındaki bu çocukların başarı için gerekli olan dil ve erken okuryazarlık becerileri ile donatılması çok önemlidir (Anthony, & Lonigan, 2004; Anthony, Williams, McDonald, & Francis, 2007; Boudreau, 2005; Doctoroff, Greer, & Arnold, 2006; Justice & Ezell, 2004; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Alanyazında, gelişimleri çeşitli nedenlerle risk altında olan çocuklara yönelik farklı müdahale programları olduğu bilinmektedir. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO; dialogic reading) yöntemi de, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sıklıkla kullanılan bir müdahale yöntemidir. Yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı birlikte kitap okuma etkinliği olarak geliştirilmiş bu yöntemde yetişkin, etkin bir dinleyici ve soru soran konumundadır (Whitehurst ve diğerleri, 1988; Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Whitehurst ve diğerleri, 1994b). Yetişkin, öykünün okunması sırasında çocuklara konuşmaları için sık sık fırsatlar vererek, sorular sorarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak ve okuma etkinliği boyunca öğrenilen yeni sözcükleri tekrarlayarak çocukların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst ve diğerleri, 1994a, 1994b).

EKO, çocukların kitap okuma etkinliğine katılımı için desteklenmesi, konuşmalarına ilişkin geribildirim sağlanması ve onların dil becerileri ve ilgileri temelinde kitaplar ve konuşma konuları seçilmesi ilkeleri çerçevesinde dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008; Whitehurst ve diğerleri, 1994a). Çocuğun kitabın okunmasına etkin olarak katılımını sağlamak için EKO içerisinde konuşmayı başlatma ve sürdürme yöntemleri tanımlanmıştır. Whitehurst ve arkadaşları tarafından akronimi CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh- questions, Distancing) olarak belirlenen bu yöntemler, çocuklardan öyküdeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemeyi (Completion), çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında sorular sormayı (Recall), çocuklardan resimde anlatılan olayı tanımlamalarını veya daha sonra ne olacağını tahmin etmelerini isteme gibi açık uçlu sorular sormayı (Open-ended questions), resimlerdeki karakterlere, nesnelere ve olaylara ilişkin 5N1K sorular sormayı (Wh- questions) ve öyküyü çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerini istemeyi (Distancing) içermektedir. Böylece, çocukların dinlediğini anlama ve dili kullanma becerileri ile sözcük bilgileri desteklenmektedir. Ayrıca EKO'da, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalara ilişkin geri bildirim süreçleri de tanımlanmıştır. Whitehurst ve arkadaşları tarafından akronimi PEER (Prompt, Evaluate, Expand,

Repeat) olarak belirlenen süreçte ise öncelikle yukarıda tanımlanan yöntemler ile çocuğun konuşmasını başlatma (Prompt), çocuğun oluşturduğu ifadelerin doğru olup olmadığını değerlendirme (Evaluate), ifadeleri uygun sözcükler ve cümle yapıları kullanarak genişletme (Expand) ve çocuğun ifadeyi tekrarlamasını isteme (Repeat) yer almaktadır. Böylece, çocukların dikkatleri, öykü hakkındaki bilgileri ve sözcük bilgileri artırılmakta, öyküye ilgileri sağlanmakta, geribildirim ile yanıtları daha çok bilgi içermekte ve dili daha fazla kullanmaları sağlanmaktadır (Whitehurst ve diğerleri, 1994a).

Çok sayıda araştırma, EKO'nun çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgilerini artırarak dil gelişimini desteklediğini ve genel olarak çocukların dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Chow & McBride-Chang, 2003; Hargrave & Senechal, 2000; Valdez- Menchaca & Whitehurst, 1992; Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Alt SED çocuklarla farklı müdahale koşullarında uygulanarak etkililiği incelenen çalışmaların tümünde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların EKO uygulamaları sonucunda sözel dil becerileri ve sözcük bilgilerinin önemli ölçüde geliştiği ve gösterdikleri gelişmelerin de genellikle kısa süreli (örn., 6 ay) izleme çalışmalarında korunduğu gözlenmiştir (Whitehurst ve diğerleri, 1994a; Chow & McBride-Chang, 2003; Lever & Senechal, 2011). Çalışmalarda ayrıca aileler tarafından yapılan EKO uygulamalarının daha yüksek düzeyde etkililik gösterdiği belirlenmiştir (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Sim & Berthelsen, 2014). EKO uygulamaları sırasında yetişkinler yazıya veya yazının sesbilgisel özelliklerine vurgu yaptıklarında çocukların yazı ve sesbilgisel farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerilerinin de geliştiği ilgili çalışmalarda elde edilmiş bulgular arasındadır (Sim & Berthelsen, 2014).

Diğer taraftan, EKO'nun uzun süreli etkileri daha az çalışılmış bir konudur. Ayrıca bu konuda gerçekleştirilmiş çalışmalarda EKO'nun okuma başarısı üzerindeki uzun süreli etkilerinin de sınırlı olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmalardan birinde Whitehurst ve arkadaşları (1999) anaokulunda uygulanan EKO'nun çocukların sekiz ay sonraki sözcük bilgileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerindeki olumlu etkilerine rağmen ikinci sınıftaki (yaklaşık 3 yıl sonra) okuma becerileri üzerinde etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Diğer bir çalışmada ise Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderavek (2013) yine çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde kısa süreli etkilere rağmen anaokulunda uygulanan EKO'nun çocukların birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerine etkisinin olmadığını göstermişlerdir. Son olarak Pillinger ve Wood'un (2014) dört anaokulu çocuğu ile gerçekleştirdikleri çalışmada da çocukların bir yıl sonra anasınıfındaki sözcük okuma ve yazma becerilerinde kontrol grubundan farklılaşmadıkları belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmaların kapsamı incelendiğinde çalışmaların anaokulu çocukları ile sadece dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar içerdiği ve izlemelerin ise genellikle 2-3 yıl gibi oldukça uzun bir süre sonra ve sadece sınırlı sayıda okuma becerileri üzerinde yapıldığı dikkati çekmektedir. Oysa anasınıfı çocukları ile gerçekleştirilen, dil becerilerinin yanı sıra erken okuryazarlık becerilerini de geliştirmeyi hedefleyen daha kapsamlı EKO uygulamalarının bir yıl sonra

değerlendirilen farklı okuma becerileri üzerindeki etkilerinin daha belirgin olabileceği düşünülmektedir. Dil ve erken okuryazarlık becerileri ile sonraki yıllardaki okuma başarısı arasındaki güçlü ilişkiyi gösteren çalışmaların sonuçları da (Wasik ve diğerleri, 2006; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) bu hipotezi destekler niteliktedir. Bu bağlamda, çalışmada dil becerileri, sözcük bilgisi, yazı ve sesbilgisel farkındalığı geliştirmeyi hedeflemiş aile ve sınıf temelli EKO uygulamalarının okuduğunu anlama da dahil olmak üzere farklı okuma becerileri üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı incelenmesi amaçlanmıştır. Konuyla ilgili alanyazının oldukça sınırlı olduğu da göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

İzleme çalışmasına temel oluşturan EKO uygulamaları başka bir çalışma kapsamında gerçekleştirilmiş ve uygulamalar sonunda çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde değişiklik oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. Ergül ve diğerleri, 2016). Çalışma, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin okuma başarısının artırılmasına sağladığı katkı (Edwards & Willis, 2000; Molfese ve diğerleri, 2006; Neumann, Hood, Ford, & Neumann, 2011; Spira ve diğerleri, 2005), sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle akademik başarısızlık yaşama ve öğrenme güçlüğü ile tanılanma riski olan çocukların sayıca çokluğu (Dickinson & McCabe, 2001; Evans & Shaw, 2008; Hood ve diğerleri, 2008; Stevenson & Fredman, 1990) ve Türkiye’de okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yönelik eğitsel ve bilimsel çalışmaların azlığı göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle risk altında bulunan çocuklara yönelik bir müdahale programı olarak EKO programının, erken okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimindeki etkililiği sınıf ve aile temelli uygulamaların yer aldığı 6 koşul temelinde incelenmiştir. Öğretmen ve aile eğitimlerinin ardından başlayan EKO uygulamaları 7 hafta sürmüştür. Her bir koşulda uygulamalar, sayıları 14-27 arasında değişen çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile öğretmen ve ailelerin EKO etkinlikleri standardize testler, informal değerlendirme araçları ve gözlem formları kullanılarak ön test ve son test aşamalarında değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, EKO uygulamalarının genel olarak çocukların ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Ergül ve diğerleri, 2016).

Diğer taraftan, EKO gibi müdahale çalışmalarının nihai hedefi sonraki dönemde çocukların okuma başarılarını artırarak olası akademik başarısızlık yaşama veya öğrenme güçlüğü ile tanılanma risklerini azaltmaktır. Bu nedenle, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde sağlanan bu gelişmelerin ilerleyen yıllarda da okuma başarısı olarak devam edip etmediğinin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, EKO uygulamaları sonucunda kısa dönemde elde edilen başarının uzun dönemli sonuçlarının izlenmesinin, uygulanan müdahalenin gerçek etkililik sonuçlarını vereceği düşünülmektedir. İzleme çalışması kapsamında EKO uygulamalarına katılan çocuklar 1. sınıfta izlenmeye devam edilmiş ve çocukların okuma ve okuduğunu anlama

performansları EKO uygulamalarına katılmamış akranlarından oluşturulmuş bir kontrol grubunun performans düzeyi ile karşılaştırılarak programın uzun süreli etkisine bakılmıştır. Bu çalışmada tüm grup ve müdahale koşulları düzeyinde EKO uygulamalarına katılan çocuklar ile uygulamalarda yer almamış akranları arasında anlamlı sözcük okuma, anlamsız sözcük okuma, okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama performansları açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir.

## Yöntem

### Çalışma grubu

İzleme çalışmasının çalışma grubunu EKO uygulamalarına katılmış 72 ve uygulamalara katılmamış 73 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. EKO uygulamalarına katılmış çocukların devam ettikleri ilköğretim okulları, okul idarecilerinden ve ailelerinden yardım alınarak belirlenmiştir. Ancak bu süreçte EKO uygulamalarına katılan toplam 92 çocuktan sadece 72'sine ulaşılabilmektedir. Geriye kalan 20 çocuğa ise taşınma veya devam ettikleri okulun belirlenememesi gibi çeşitli nedenlerle ulaşılamamıştır. Çocukların ana çalışmada katıldıkları gruba göre izleme çalışmasındaki sayıları Tablo 9'da sunulmuştur. Buna göre, izleme çalışması toplam 11 okulda, 36 sınıfta gerçekleştirilmiştir. Okulların tamamı EKO uygulamalarının gerçekleştirildiği ve genel olarak alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin yoğunlaştığı Mamak ilçesinde yer almıştır.

Tablo 1

*Müdahale Koşulları Temelinde Ana Çalışmadaki ve İzleme Çalışmalarındaki Katılımcı Sayıları*

Koşul	Ana Çalışma	İzleme Çalışması
1. Tüm Sınıf (TS)	15	12
2. Tüm Sınıf & Küçük Grup (TS&KG)	21	17
3. Tüm Sınıf & Aile (TS&A)	24	17
4. Tüm Sınıf & Küçük Grup & Aile (TS&KG&A)	14	10
5. Aile (A)	18	16
Toplam	92	72

İzleme çalışmasında kontrol grubunda yer almış olan çocuklar, EKO uygulamalarına katılmış çocuklar ile aynı sınıfa devam etmekte olan, ancak EKO uygulamalarından yararlanmamış çocuklar arasından seçilmiştir. Seçilen çocukların sayılarının, yaşlarının, cinsiyetlerinin ve anasınıfına devam etmiş olma durumlarının EKO uygulamalarına katılan çocuklarla eşleştirilmesine dikkat edilmiştir. Kontrol grubunda yer alacak çocukların belirlenmesinde, yansız atama yapılabilmesi için her sınıftan EKO grubundaki çocuk sayısı kadar sınıf listesinin 5., 10., 15. ve 20. sırasında yer alan çocukların seçilmesine çalışılmıştır. Bu sıralamada bulunan çocuk EKO

grubundaki çocuk ile yukarıda sıralanmış özellikler bakımından benzer değil ise listedeki bir sonraki isme geçilmiştir. Listedeki ilerleme uygun çocuğun bulunmasına kadar devam ettirilmiştir.

Çalışmada yer alan çocukların yaş ortalamaları ve cinsiyetleri Tablo 2’de sunulmuştur. EKO ve Kontrol gruplarında yer alan çocuklar cinsiyet ( $X^2(1, N=145)=,32, p=.181$ ) ve yaş ( $F(1, 145)=.40, p=.841$ ) açısından birbirinden anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Çocukların buldukları sınıfların durumları incelediğinde ise, sınıf mevcudununun 16-38 arasında değiştiği ve sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 27,8 (ss=4,5) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

*EKO ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyet Dağılımı ve Yaş Ortalamaları*

Grup	Cinsiyet		Yaş	
	Kız	Erkek	Ortalama	SS
EKO	38	34	84.13	4.0
Kontrol	32	41	84.25	3.4

### **Veri Toplama Araçları**

İzleme çalışmasında veri toplamak amacıyla üç değerlendirme aracı kullanılmıştır.

**Sözcük Okuma Değerlendirme Aracı.** Anlamlı ve anlamsız olmak üzere iki sözcük listesinden oluşmaktadır. Baydık (2002) tarafından geliştirilen anlamlı sözcük listesinin oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun ders kitabı olarak iki ilkokuma-yazma, üç Türkçe, üç Hayat Bilgisi kitabından yararlanılmıştır. Bu kitaplarda sıkça geçen ve birinci sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcığında olduğu düşünülen bir, iki, üç ve dört heceden oluşan toplam 143 isim ve sıfattan bir anlamlı sözcük havuzu oluşturulmuştur. Anlamsız sözcükler ise anlamlı sözcüklerden yararlanılarak üretilmiştir. Anlamlı sözcüklerin hece yapıları bozulmadan bir, iki, üç heceli anlamlı sözcüklerin ilk harfleri ile diğer harflerinden biri, dört heceli sözcüklerin ise ilk harfleri ile diğer harflerinden iki ya da üç harfi değiştirilerek anlamsız 143 sözcük elde edilmiştir. Bunlar anlamlı sözcüklere görsel olarak benzeyen sözcükler olmuştur. Her iki sözcük listesi de iki uzman görüşü alınarak hece yapıları, hece sayıları, “j” sesi dışındaki seslerin başta, ortada ve sonda temsil edilmesi ölçütleri dikkate alınarak 4 tek heceli, 5 iki heceli, 6 üç heceli ve 3 dört heceli olmak üzere toplam 18 anlamlı sözcük ve bu anlamlı sözcüklerden oluşturulan 18 anlamsız sözcük grubuna indirgenmiştir. Oluşturulan sözcük listelerindeki sözcüklerin hece yapıları Ü, ÜZ, ZÜZ, ÜZZ, ZÜZZ, ZZÜZ (Ü-ünlü, Z-ünsüz) olarak değişmektedir. Sözcük okuma değerlendirme aracında bulunan sözcüklerin her biri 15x10cm ölçülerinde dikdörtgen kartlara bastırılmıştır. Uygulama sürecinde çocuklara öncelikle anlamlı sözcükler ardından anlamsız sözcükler gösterilmiş ve çocuklardan gösterilen sözcükleri okumaları istenmiştir. Sözcük okuma sırasında her iki liste için de süre tutulmuş ve çocukların

sözcük okuma hızları belirlenmiştir. Uygulama sırasında her bir sözcük için en fazla 10 saniye süre tanınmış ve 10 saniyenin sonunda okumanın başılamaması veya tamamlanamaması durumunda bir sonraki sözcüğe geçilmiştir. Çocuklara doğru okudukları her sözcük için 1 puan, yanlış okudukları her sözcük için ise 0 puan verilmiştir.

**Metin Okuma Değerlendirme Aracı.** Araştırmada çocukların okuma hızlarını belirlemek amacıyla Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak geçerliği sağlanmış sınıf düzeyine uygun öykü metni kullanılmıştır. Öykü, 162 sözcükten oluşmuştur. Comic Sans MS yazı karakteri ile 14 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmıştır. Uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öykünün bir kopyası çocuğun okuması için önüne yerleştirilmiş, diğer bir kopyası da uygulamacı tarafından dakikada okunan sözcük sayısını belirlemek ve hatalarını işaretleyebilmek için kullanılmıştır. Bu kopyada çocukta bulunan kopyadan farklı olarak çocuğun adının, sınıfının ve öğretmen adının yazıldığı bir bölüm ayrılmıştır. Uygulama sırasında 1 dakikalık süreyi tutabilmek için cep telefonunun kronometre özelliğinden yararlanılmıştır. Kronometre olarak cep telefonunun kullanılmasının ortamda bir test havasının oluşmasını ve çocuğun heyecanlanmasını önleyeceği düşünülmüştür. Bir dakika tamamlandığında cep telefonunun verdiği titreşim sinyali ile çocuğun o ana kadar okuyabildiği yere bir işaret konulmuş ve çocuğun geriye kalan metni tamamlamasına izin verilerek okuma hataları işaretlenmeye devam edilmiştir. Uygulama sonunda ise her bir çocuk için bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı ile tüm metinde doğru okunan sözcük sayısı kaydedilmiş ve bu sayıya göre doğruluk oranı hesaplamaları yapılmıştır. Doğruluk oranı, bir dakikada doğru okunan sözcük sayısının bir dakikada okunan tüm sözcüklerin sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir.

**Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı.** Araştırmada çocukların okuduğunu anlama becerileri, okuma akıcılığını değerlendirmede kullanılan metin ile incelenmiştir. Bu öykü metni için Erdoğan (2009) tarafından hazırlanmış çoktan seçmeli 10 soru bulunmaktadır. Sorular için Erdoğan tarafından uzman görüşü alınmış ve geçerliği oluşturulmuştur. Metin ve sorular 68 öğrenciye uygulanmış ve güvenilirliği 0.82 olarak bulunmuştur. Okuma akıcılığı değerlendirildikten sonra çocuklardan aynı metni bir kez daha sessizce okumaları istenmiş ve okumaları tamamlandığında metin önlerinden alınarak soruların olduğu kağıt verilmiştir. Çocuklardan, her bir soru için uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Değerlendirmede her doğru cevap için 1 puan, her yanlış cevap için 0 puan verilmiştir. Çocukların alabilecekleri en düşük puan sıfır iken en yüksek puan ondur.

### İşlem

Veriler, araştırmacılar tarafından testlerin uygulanışına ilişkin eğitim verilmiş bursiyerler tarafından toplanmıştır. Çocukların anlamlı ve anlamsız sözcük okuma performanslarının, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi bireysel değerlendirme oturumları sırasında gerçekleştirilmiştir. Her



bir değerlendirme oturumu yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Oturumun başında çocuğun ortama ve değerlendiriciye alışmasını sağlamak amacıyla birkaç dakikalık kısa sohbet gerçekleştirilmiştir. Çocuk hazır olduğunda değerlendirmeye başlanmıştır. Uygulama güvenilirliği için uygulamaların ilk %20'si video ile kayıt edilmiş ve araştırmacılar tarafından izlenerek puanlamaları tekrarlanmıştır. Uygulayıcılar arası güvenilirliğin .98 olduğu bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra veri girişlerinin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Tüm testler arasından rastgele seçilen %25 oranındaki testlerin yeniden puanlaması yapılmış ve veri tabanına girilmiş puanları kontrol edilmiştir. Puanların hesaplanmasında %99 ve puan girişlerinde ise %100 doğruluk oranı olduğu görülmüştür. Verilerin analizinde betimleyici analizlerin yanı sıra EKO uygulamaları sonucunda koşullar arasında anlamlı farklılıkların oluşup oluşmadığının belirlenmesi için -tüm grupların da normal dağılım göstermeleri nedeniyle- tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı fark çıkan değişkenlerin ikili karşılaştırmalarında LSD post-hoc testi kullanılmıştır. Grup değişkeninin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri eta kare ( $\eta^2$ ) yardımıyla yorumlanmıştır. Alanyazında sıklıkla belirtildiği gibi .01, .06 ve .14 değerleri, küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için kesme noktaları olarak kabul edilmiştir (Green & Salkind, 2005).

### **Bulgular**

İzleme çalışmasına katılmış EKO ve Kontrol grubundaki çocukların okuma ve okuduğunu anlama performansları değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi EKO ve Kontrol grupları toplam 7 değişkenin 5'inde birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşmışlardır. EKO grubu tüm bu değişkenlerde Kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek performans göstermiştir.

Tablo 3

*Grupların Okuma Performansları ve Grup Karşılaştırmaları*

Değişken	Grup	Ortalama	SS	F	P	Etki
Doğru okunan anlamlı sözcük sayısı	EKO	17.50	.99	3.60	.060	.03
	Kontrol	17.01	1.94			
Anlamlı sözcükleri okuma süresi (sn.)	EKO	49.18	17.89	5.14	.025*	.04
	Kontrol	57.44	25.30			
Doğru okunan anlamsız sözcük sayısı	EKO	15.42	2.23	13.37	.000**	.09
	Kontrol	13.59	3.62			
Anlamsız sözcükleri okuma süresi (sn.)	EKO	75.43	27.11	1.40	.238	.01
	Kontrol	80.79	27.43			
Dakikada doğru okunan sözcük sayısı	EKO	42.42	14.08	8.59	.004**	.06
	Kontrol	35.15	15.71			
Doğruluk oranı	EKO	.95	.05	3.29	.072	.02
	Kontrol	.92	.12			
Okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı	EKO	7.28	1.55	21.60	.000**	.13
	Kontrol	5.74	2.35			

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

EKO uygulamalarına farklı müdahale koşullarında katılan çocukların birinci sınıfta göstermiş oldukları okuma ve okuduğunu anlama başarıları bu koşullar düzeyinde de kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. ANOVA ile gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4’de özetlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, tüm EKO gruplarının kontrol grubundan daha yüksek okuma puanları elde ettiklerini ve daha kısa sürede okumaları tamamladıklarını göstermiştir. Farklılaşan tek durum anlamsız sözcükleri okuma süresinde gerçekleşmiş, kontrol grubu en az sayıda anlamsız sözcüğü doğru olarak okumasına rağmen, Tüm Sınıf & Küçük Grup ve Tüm Sınıf & Aile gruplarından birkaç saniye daha hızlı okumayı tamamlamıştır. Gruplar arasındaki farklar ise anlamlı sözcük okuma süresi, anlamsız sözcük okuma, dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlamada anlamlılığa ulaşmıştır. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan LSD post-hoc analizleri sonucunda ise, anlamlı farklılıkların genel olarak EKO grupları ile kontrol grubu arasında gerçekleştiği ve özellikle Tüm Sınıf & Küçük Grup & Aile grubunun diğerlerine göre daha yüksek performans gösterdiği dikkati çekmiştir. Anlamlı farklılıkların bulunduğu değişkenlerin üçünde ayrıca Tüm Sınıf & Küçük Grup & Aile grubunun Tüm Sınıf & Küçük Grup’tan anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin ise genelde orta düzeyde olduğu, okuduğunu anlamada ise yüksek düzeyde olduğu (.16) gözlenmiştir.

Tablo 4

*EKO Gruplarının Okuma Performansları ve Grup Karşılaştırmaları*

Değişken	Grup <sup>1</sup>	Ortalama	SS	F	P	Etki	Post-Hoc
Doğru okunan anlamlı sözcük sayısı	1. TS	17.42	0.79	1.41	.224	.05	
	2. TS&KG	17.00	1.27				
	3. TS&A	17.47	0.94				
	4. TS&KG&A	17.80	0.42				
	5. A	17.94	0.93				
	6. Kontrol	17.01	1.94				
Anlamlı sözcükleri okuma süresi (sn.)	1. TS	41.42	12.21	2.36	.044*	.08	
	2. TS&KG	55.59	18.23				1<6
	3. TS&A	50.29	24.96				4<6
	4. TS&KG&A	37.90	6.52				4<2
	5. A	54.06	12.42				
	6. Kontrol	57.44	25.30				
Doğru okunan anlamsız sözcük sayısı	1. TS	15.42	1.93	3.63	.004**	.12	
	2. TS&KG	14.47	2.29				
	3. TS&A	15.18	2.63				4>6
	4. TS&KG&A	17.00	0.82				5>6
	5. A	15.69	2.15				4>2
	6. Kontrol	13.59	3.62				
Anlamsız sözcükleri okuma süresi (sn.)	1. TS	66.25	22.28	1.71	.135	.06	
	2. TS&KG	82.18	24.22				
	3. TS&A	85.06	33.74				
	4. TS&KG&A	62.20	14.45				
	5. A	73.19	28.32				
	6. Kontrol	80.79	27.43				
Dakikada doğru okunan sözcük sayısı	1. TS	45.00	15.15	2.51	.033*	.08	
	2. TS&KG	37.53	12.44				
	3. TS&A	40.88	16.56				1>6
	4. TS&KG&A	48.20	13.24				4>6
	5. A	43.69	12.19				5>6
	6. Kontrol	35.15	15.71				

Doğruluk oranı	1. TS	0.93	0.05	1.13	.347	.04	
	2. TS&KG	0.92	0.06				
	3. TS&A	0.95	0.04				
	4. TS&KG&A	0.97	0.02				
	5. A	0.96	0.04				
	6. Kontrol	0.92	0.12				
Okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı	1. TS	7.50	1.73	5.30	.000**	.16	
	2. TS&KG	6.47	1.77				1>6
	3. TS&A	7.41	1.42				3>6
	4. TS&KG&A	8.10	1.10				4>6
	5. A	7.31	1.30				5>6
	6. Kontrol	5.74	2.35				4>2

<sup>1</sup> TS: Tüm Sınıf; TS&KG= Tüm Sınıf & Küçük Grup; TS&A= Tüm Sınıf & Aile; TS&KG&A= Tüm Sınıf & Küçük Grup & Aile; A= Aile

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### Sonuç ve Tartışma

Sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle risk altında bulunan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla anasınıfında uygulanan EKO programının uzun süreli etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde EKO uygulamalarına katılan çocuklar ilkököl birinci sınıf süresince izlenmiş ve okuma başarıları değerlendirilerek çalışmaya katılmamış akranları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, EKO uygulamalarına katılan çocukların ilkököl birinci sınıfta genel olarak okuma ve okuduğunu anlamada kontrol grubunda yer alan akranlarından daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Böylece EKO uygulamalarının çocukların dil gelişimi ile yazı ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde kısa dönemde oluşturduğu olumlu etkilerin uzun dönemde de devamlılık gösterdiği ve okul başarısının temel yapıtaşı olarak nitelendirilen okuma başarısını artırdığı ifade edilebilmektedir.

Çalışmada EKO uygulamalarına katılan çocukların özellikle anlamsız sözcük okuma, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Bu bulgu üç açıdan önemlidir. Bunlardan ilki, anlamsız sözcük okuma performansı anlamlı sözcük okumaya göre okuma becerilerinin daha güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Vellutino, Scanlon, & Tanzman, 1994; Kibby, Lee, & Dyer, 2014; Macchi, Schelstraete, & Casalis, 2014). Okuma, yazılı sembollerin ilgili seslere dönüştürülmesi ve birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, sesbilgisel çözümleme sürecidir ve çocukların sahip oldukları sesbilgisel farkındalık beceri düzeyi ile yakından ilişkilidir (Erdoğan, 2012; Rodriguez, van den Boer, Jimenez, & de Jong, 2015). Çocuklar anlamını bildikleri ve daha önceden karşılaştıkları anlamlı sözcükleri okurken

ortografik bilgi ve becerilerinden yararlanabilirken (Badian, 1998; Davies, Rodriguez-Ferreiro, Suarez, & Cuetos, 2013; Martin-Chang, Ouellette, & Madden, 2014), anlamsız sözcükleri okurken sadece sesbilgisel çözümleme yapmak durumunda kalmaktadırlar (Güldenöglü, Kargın, & Ergül, 2016; Miller, 2004, 2006, Vaughn ve diğerleri, 2003; Wauters ve diğerleri, 2006). Bu nedenle, anlamsız sözcükleri okuma performansının okuma becerisini daha yalın ve güçlü bir şekilde yansıttığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, EKO uygulamaları sırasında sesbilgisel farkındalık becerileri desteklenen ve uygulamalar sonunda kontrol grubuna göre bu becerilerde daha yüksek performans gösteren EKO grubunun, özellikle anlamsız sözcük okumada gösterdikleri yüksek performansın EKO'nun etkililiğine ilişkin bir kanıt sunduğu düşünülmektedir. EKO grubu çocukların anlamlı sözcük okumada kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaşmamasına rağmen anlamlı sözcükleri daha kısa sürede okuyabilmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir.

İkincisi, EKO uygulamalarına katılan çocukların okuduğunu anlamının ön koşul becerilerinden biri olarak değerlendirilen ve okuma başarısını daha iyi yordadığı bildirilen akıcılık becerilerinde de kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek performans göstermesidir. Akıcılık, çözümlemeye gerek olmadan sözcüklerin otomatik olarak tanınmasını ifade etmektedir ve okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir basamağı temsil etmektedir. Okuduğunu anlamının ön koşulu olarak da nitelendirilen akıcılık becerilerinin bazı çalışmalarda anlamayı %80 oranında yordadığı bulunmuştur (Hamilton & Shinn, 2003; O'Connor, White, & Swanson, 2007; Perfetti, 2007). Sözcük çözümleme, ses ve harf arasında tutarlılığın daha yüksek olduğu Türkçe gibi şeffaf dillerde daha kolay ve çabuk öğrenildiği için okumada akıcılığın kazanılmasının okuma başarısının asıl belirleyicisi olduğu da bildirilmektedir (Brizzolara ve diğerleri, 2006; Holopainen, Ahonen, & Lyytinen, 2001; Meisinger, Bloom, & Hynd, 2010; Tressoldi, Stella, & Faggella, 2001; Wimmer 1993). Bu çalışmada çocukların okuma hızları incelendiğinde EKO grubunda yer alan çocukların okuma hızının 42.42 sözcük olduğu buna karşın kontrol grubunda yer alan çocukların okuma hızının 35.15 sözcük olduğu gözlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre okuma hızları normlarının belirlenmiş olduğu çalışmalarda (Erden, Kurdoğlu, & Uslu, 2002; Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010) birinci sınıf için belirlenmiş normların sırasıyla 45.30 ve 48.17 olduğu belirtilmiştir. Buna göre, alt SED ailelerden gelmelerine rağmen EKO uygulamalarına katılmış çocukların katılmamış akranlarına göre okuma hızı normlarına daha yakın bir performans göstermelerinin de önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan, EKO uygulamaları sırasında dil ve erken okuryazarlık becerileri desteklenmiş çocukların okumayı öğrenme sürecini daha hızlı ve kolay bir şekilde geçirdikleri ve akıcılıkta akranlarının önüne geçtikleri ifade edilebilmektedir.

Üçüncüsü ise EKO uygulamalarına katılan çocukların kontrol grubundaki akranlarından en belirgin şekilde farklılaştıkları (etki büyüklüğü= .13) okuduğunu anlama becerilerinin akademik başarı açısından önemi ile ilişkilidir. Okuduğunu anlama okumanın temel amacını oluşturmaktadır (Eker, 2014; Silva & Cain, 2015). Çocuklar okuduklarını anladıklarında ancak diğer akademik alanlardaki öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedirler. Bu açıdan, okuduğunu anlama akademik başarının temeli ve

en güçlü yordayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun metindeki sözcükleri ve cümleleri anlaması ve bunları metnin geri kalanı ve kendi var olan bilgileri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir (Lai, George, Benjamin, Schwanenflugel, & Kuhn, 2014; Sarı, 2015). Bu durum ise okuyucunun sözel dil becerileri ve sözcük bilgileri ile yakından ilişkilidir (Ashworth & Pullen, 2014; Cronin, 2014; Jalongo & Sobolak, 2011; Lowder, Choi, & Gordon, 2013; Prior, Goldina, Shany, Geva, & Katzir, 2014; Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015; Shing, 2013). Çok sayıda çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek olan çocukların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur (Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Dickinson & Tabors, 2001; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; National Early Literacy Panel, 2008; Storch & Whitehurst, 2002). Çocukların sahip oldukları sözcük bilgisinin de, okuduğunu anlama başarısının en temel belirleyicilerinden biri olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Beck ve diğerleri, 2002; Greene & Lynch-Brown, 2002; Robbins & Ehri, 1994; Shing, 2013; Stahl, Richek & Vandevier, 1991). Çocuğun, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmesi için doğru okumasının yanı sıra sözcüklere doğru anlamları yükleyebilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada uygulanan EKO programı, çocukların liderliğini izleyerek açık uçlu sorular sormaya, çocuklardan gelen yanıtları genişleterek tekrarlamaya/tekrarlatmaya ve çocukların yanıtlarını dinleyerek pekiştirmeye dayalı bir yaklaşım üzerine kurulmuştur. Ayrıca, uygulanan programda bilinmeyen sözcüklerin çocuk dostu terimlerle anlatılması ve çocukların gerçek yaşantıları ile bağlantı kurularak anlamlı bağlamların oluşturulması da temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında EKO uygulamaları ile özellikle sözel dil becerileri ve sözcük bilgisi bütünsel bir yaklaşımla desteklenmiş ve böylece anasınıfındaki akranlarından anlamlı olarak daha yüksek performans göstermiş çocukların bir yıl sonra okuduğunu anlama becerilerinde de akranlarından daha yüksek performans göstermeleri EKO'nun uzun süreli etkilerini destekleyici nitelikte güçlü bir bulgu olmuştur.

Araştırmada ek olarak, farklı düzeylerde EKO uygulamalarının yapıldığı müdahale gruplarının birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama performanslarının kontrol grubuna göre ne düzeyde farklılaştığı da incelenmiştir. Sonuçlar, anlamlı farklılıkların görüldüğü tüm değişkenlerde Tüm sınıf & Küçük grup & Aile Grubu'nun Kontrol Grubu'ndan anlamlı olarak daha yüksek performans düzeyine ulaştığını göstermiştir. Onu Aile Grubu ve Tüm Sınıf Grubu takip etmiş ve anlamlı farklılıkların olduğu dört değişkenin üçünde kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaşmışlardır. Bu durum ise, anasınıfı yılında grupların dil ve erken okuryazarlık alanlarında gösterdikleri performansları ile büyük ölçüde uyumluluk göstermektedir (bkz. Ergül ve diğerleri, 2016). Anasınıfındaki uygulamalar sonunda EKO grupları arasında kontrol grubundan en belirgin şekilde farklılaşan gruplar sırasıyla Aile Grubu ile Tüm Sınıf Grubu olmuş, onları, daha yoğun uygulamaların yapıldığı Tüm Sınıf & Küçük Grup & Aile Grubu ile Tüm Sınıf & Aile Grubu izlemiştir. İzleme çalışmasında ise, en yoğun EKO uygulamalarının yapıldığı Tüm Sınıf & Küçük Grup & Aile Grubu okuma becerileri açısından en yüksek başarıyı gösteren grup olmuştur. Tüm Sınıf Grubu ile Aile Grubu ise yine okuma becerilerinde de yüksek başarı göstermeye devam etmişlerdir. Diğer

taraftan, anasınıfı yılındaki EKO uygulamaları sonucunda diğer EKO gruplarındaki akranlarından daha düşük performans sergileyen ve kontrol grubundan farklılaşmayan Tüm Sınıf & Küçük Grup Grubu'ndaki çocukların ise (nedenlerine yönelik tartışma için bkz. Ergül ve diğerleri, 2016) birinci sınıftaki okuma performansları da düşük olmuş ve kontrol grubundan farklılaşmamıştır. Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, EKO'nun genel olarak çocukların okumaya temel oluşturacak becerilerinde ve sonraki okuma başarısında farklılık oluşturduğu açıktır. Bu açıdan, her ne koşulda uygulanırsa uygulansın, uygun nitelikte gerçekleştirilmiş EKO uygulamalarının, çocukların okuma başarılarını artırdığı rahatlıkla ifade edilebilmektedir.

Dikkat çekici diğer bir bulgu ise EKO'nun tek bir ortamda uygulandığı müdahale koşullarında dahi (Tüm Sınıf Grubu ile Aile Grubu) etkililiğinin yüksek olmasıdır. Bu gruplardaki çocuklar hem anasınıfında dil ve erken okuryazarlık becerilerinde, hem de birinci sınıfta okuma becerilerinde yüksek performans göstermişlerdir. Okul öncesi eğitimin çoğunlukla tüm sınıf uygulamaları şeklinde gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, EKO'nun sadece okul ortamında ve sadece tüm sınıf ile gerçekleştirilmesi durumunda dahi çocukların hedeflenen becerilerinde büyük gelişme sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde, EKO'nun sadece aile ortamında uygulandığı durumda da benzer bir yüksek performans elde edilebilmesi aile katılımının önemine ve gücüne ilişkin güçlü bir kanıt sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, bu açıdan, mevcut eğitsel uygulamaların iyileştirilmesine ve zenginleştirilmesine yönelik önemli katkılar sunmaktadır.

Öngörüldüğü gibi, elde edilen bulgular, EKO'nun gelecekteki okuma başarısı üzerinde etkisinin olmadığını bildiren araştırma bulgularından farklılaşmaktadır. Bu çalışmada anasınıfında dil becerilerinin yanı sıra erken okuryazarlık becerileri de desteklenmiş çocukların bir yıl sonra yapılan izleme değerlendirmelerinde birçok okuma becerisinde akranlarından anlamlı olarak daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar diğer taraftan, alanyazında yaygın olarak bildirilmiş dil ve erken okuryazarlık becerilerinin okuma üzerindeki yüksek yordayıcılığına ilişkin bulgular ile uyumluluk göstermektedir (Furnes & Samuelsson, 2009; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Phillips, Norris, & Mason, 1996; Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund, & Lyytinen, 2010). Çalışmada anasınıfı yılında dil ve erken okuryazarlık becerileri yüksek olan çocukların ilkökul birinci sınıftaki okuma başarıları da daha yüksek olmuştur.

Sonuç olarak, EKO'nun uzun süreli etkililiğinin incelendiği izleme çalışmasında EKO uygulamalarına katılmış çocukların uygulamalara katılmamış akranlarına göre daha doğru ve akıcı okuma yapabildikleri ve okuduklarını daha iyi anlayabildikleri bulunmuştur. Sonuçlar EKO uygulamalarının nihai amacına ulaştığını ve çocukların okuma becerilerinde farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir.

### Öneriler

Etkilerinin uzun süreli olması ve çocukların yaşamlarındaki en önemli dönemeçlerinden biri olan okumayı öğrenme sürecinde etkili olması, EKO programının uygulama sonuçlarının ümit verici olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, tüm okul öncesi

eğitim programlarının rutinlerinden biri olan kitap okuma etkinliklerinin EKO ilkeleri çerçevesinde yapılandırılmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Böylelikle, risk grubunda değerlendirilen çocukların EKO gibi kolayca uygulanabilen, gelişimsel olarak uygun, sisteme, öğretmene ve aileye ek işgücü ve maliyet yükü getirmeyen yöntemler ile ilkokula temel beceriler ile donanmış bir şekilde başlamaları ve dolayısıyla akademik başarısızlık ve öğrenme güçlüğü ile tanılanma olasılıklarının en aza indirilmesi mümkün olabilecektir.



### Kaynakça

- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 43-57. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.43
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., & Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Annals of Dyslexia, 57*(2), 113-137. doi: 10.1007/s11881-007-0008-8
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.235
- Ashworth, K. E., & Pullen, P. C. (2014). Comparing regression discontinuity and multivariate analyses of variance examining the effects of a vocabulary intervention for students at risk for reading disability. *Learning Disability Quarterly, 38*(3), 131-144. doi: 10.1177/0731948714555020
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*, 3-25. doi: 10.1007/BF02648213
- Badian, N. A. (1998). A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of Learning disabilities, 31*(5), 472-481. doi: 10.1177/002221949803100505
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(1), 33-47. doi:10.1044/0161-1461
- Brizzolara, D., Chilosi, A., Cipriani, P., Di Filippo, G., Gasperini, F., Mazzotti, S., ... & Zoccolotti, P. (2006). Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children. *Cognitive and Behavioral Neurology, 19*(3), 141-149. doi: 10.1097/01.wnn.0000213902.59827.19
- Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bus, A.G., & Van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 1-21. doi: 10.1037//0022-0663.91.3.403

- Catts, H. W. & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36: 285–293. doi:10.1044/0161-1461
- Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 233-248. Doi: 10.1207/s15566935eed1402\_6
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233. doi:10.1037/0012-1649.44.1.233
- Cronin, K. A. (2014). The Relationship among oral language, decoding skills, and reading comprehension in children with autism. *Exceptionality*, 22(3), 141-157. doi: 10.1080/09362835.2013.865531
- Davies, R., Rodríguez-Ferreiro, J., Suárez, P., & Cuetos, F. (2013). Lexical and sub-lexical effects on accuracy, reaction time and response duration: Impaired and typical word and pseudoword reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26(5), 721-738. doi: 10.1007/s11145-012-9388-1
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. (U.S. Department of Education, NCES 2002-125). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202. doi: 10.1111/0938-8982.00019
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A., & Arnold, D. H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 1-13. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.003
- Edwards, C. P., & Willis, L. M. (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 259-265. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000003364.99437.5d
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. doi: 10.3102/00346543071003393
- Eker, C. (2014). The effect of teaching practice conducted by using metacognition strategies on students' reading comprehension skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 269-280. doi:10.15345.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13, 5-13. PsycINFO veritabanından alınmıştır.

- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. doi:10.11114/jets.v4i7.1565
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959-989. doi: 10.1007/s11145-006-9026-x
- Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 89-95. doi: 10.1037/0708-5591.49.2.89.
- Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! Screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178. doi: 10.1007/s11881-007-0007-9
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading disabilities in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55. doi:10.1037/0022-0663.90.2.235
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting Kindergarten and Grade 1 reading and spelling: a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275-292. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01393.x
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 56-66. PsycINFO veritabanından alınmıştır.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, USA: Pearson.
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465-474. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.465
- Griffith, P., & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher*, 45, 516-523.

- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1): 251-272. doi: 10.17051/io.2016.25973
- Han, J. H., Bryce, S. N., Ely, E. W., Kripalani, S., Morandi, A., Shintani, A., ... & Schnelle, J. (2011). The effect of cognitive impairment on the accuracy of the presenting complaint and discharge instruction comprehension in older emergency department patients. *Annals of Emergency Medicine*, 57(6), 662-671. doi:10.1016/j.annemergmed.2010.12.002
- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32, 228-240.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. doi:10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe, *American Educator*, 27(4), 6-9. Retrieved from <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1317532.files/09-10/Hart-Risley-2003.pdf>
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.252
- Jalongo, M. R., & Sobolak, M. J. (2011). Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 421-429. doi: 10.1007/s10643-010-0433-x
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print Referencing An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. doi:10.1044/0161-1461
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. doi: 10.1177/02711214030230030101
- Kibby, M. Y., Lee, S. E., & Dyer, S. M. (2014). Reading performance is predicted by more than phonological processing. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2014.00960
- Kjeldsen, A. C., Karna, A., Niemi, P., Olofsson, A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. doi: 10.1080/10888438.2014.940080

- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*, 29-44. doi: 10.1080/13803610500110141
- Lai, S. A., George Benjamin, R., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly, 30*(2), 116-138. doi: 10.1080/10573569.2013.789785
- Lancaster, L. (2007). Representing the ways of the world: How children under three start to use syntax in graphic signs. *Journal of Early Childhood Literacy, 7*(2), 123-154. doi: 10.1177/1468798407079284
- Leppanen, U., Nieme, P., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 3-30. doi: 10.1207/s1532799xssr1001\_2
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools, 34*, 143-160. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Lomax, R., & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly, 22*, 237-256. doi: 10.2307/747667
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology, 36*(5), 596-613. doi: 10.1037/0012-1649.36.5.596
- Lowder, M. W., Choi, W., & Gordon, P. C. (2013). Word recognition during reading: The interaction between lexical repetition and frequency. *Memory & Cognition, 41*(5), 738-751. doi: 10.3758/s13421-012-0288-z
- Lundberg, L., Frost, J., & Peterson, O (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children, *Reading Research Quarterly, 23*, 263-84.
- Macchi, L., Schelstraete, M. A., & Casalis, S. (2014). Word and pseudoword reading in children with specific speech and language impairment. *Research in developmental disabilities, 35*(12), 3313-3325. doi: 10.1016/j.ridd.2014.07.058
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 255-281.

- Martin-Chang, S., Ouellette, G., & Madden, M. (2014). Does poor spelling equate to slow reading? The relationship between reading, spelling, and orthographic quality. *Reading and Writing, 27*(8), 1485-1505. doi: 10.1007/s11145-014-9502-7
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia, 60*, 1–17. doi: 10.1007/s11881-009-0031-z
- Miller, P. (2004). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 979-989. doi:10.1044/1092-4388
- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudo-homophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*, 21-38. doi: 10.1093/deafed/enj001
- Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., & Jacobi-Vessels, J. (2006). Alphabetic skills in preschool: A preliminary study of letter naming and letter writing. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 5-19. doi: 10.1207/s15326942dn2901\_2
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52*(4), 11-16. doi: 10.3200/PSFL.52.4.11-16
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*, 663–64. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher, 58*, 771–773. doi: 10.1598/RT.58.8.7
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 11*, 231-258. doi: 10.1177/1468798411417080.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74*, 31-46. doi: 10.1177/001440290707400102
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Mason, J. M. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A kindergarten intervention and five-year follow-up. *Journal of Literacy Research, 28*(1), 173-195. doi: 10.1080/10862969609547915

- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163. doi: 10.1111/lit.12018
- Prior, A., Goldina, A., Shany, M., Geva, E., & Katzir, T. (2014). Lexical inference in L2: predictive roles of vocabulary knowledge and reading skill beyond reading comprehension. *Reading and Writing*, 27(8), 1467-1484. doi: 10.1007/s11145-014-9501-8
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175. doi: 10.1111/cdev.12292
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness, and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225. doi: 10.1111/j.2044-835X.1990.tb00837.x
- Report of the National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101. doi: 10.1111/j.1467-9817.1996.tb00090.x
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64. doi: 10.1037/0022-0663.86.1.54
- Roberts, T. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95, 41-51. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.41
- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 273-288. doi: 10.1080/10888438.2015.1025271
- Sarı, A. A. (2015). Using structural equation modeling to investigate students' reading comprehension abilities. *İlköğretim Online*, 14(2), 511-521. doi: 10.17051/io.2015.32986
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.284
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309. Doi: 10.1016/j.biopsych.2005.01.043

- Shing, R.W.K. (2013). Relationship between early language skills and future literacy development in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1397-1406. doi: 10.1080/03004430.2013.788820
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331. doi: 10.1037/a0037769
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549. doi: 10.1080/03004430.2013.862532
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55.
- Sinclair, A., & Golan, M. (2002). Emergent literacy: A case-study of a two-year-old. *Early Child Development and Care*, 172(6), 555-572. doi: 10.1080/03004430215107
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234. doi: 10.1037/0012-1649.41.1.225
- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Stevenson, J., & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5, 681-698. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00810.x
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.934
- Torgeson, J. K. (1998). Catch Them Before They Fall. *American Educator*, 22, 32-39.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language Development, Literacy Skills, and Predictive Connections to Reading in Finnish Children with and without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308-321. doi: 10.1177/0022219410369096



- Tressoldi, P. E., Stella, G., & Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 414–417. doi: 10.1177/002221940103400503
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology, 28*, 1106–1114. doi: 10.1037/0012-1649.28.6.1106
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Bryant, D. P., Dickson, S., & Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education, 24*(5), 301-315. doi: 10.1177/07419325030240050501
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2–40. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers more evidence against the iq-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 33*(3), 223-238. doi: 10.1177/002221940003300302
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Tanzman, M. S. (1994). Components of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological coding, and orthographic coding. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 279-324). Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 1-7. doi: 10.1080/10888438.2011.536124
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243–250. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.243
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*, 63–74. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.63
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H., & Tellings, A. E. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing, 19*(1), 49-76. doi: 10.1007/s11145-004-5894-0
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children

- from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689. doi: /10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555. doi: 10.1207/s19309325nhsa0101\_16
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Education Psychology*, 91, 261-272. doi: 10.1037/0022-0663.91.2.261
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied psycholinguistics*, 14(01), 1-33. doi:10.1017/S0142716400010122.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130-143.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49, 1425-1439. doi: 10/1037/a0030347.



## Evaluation of Objectives in Primary Education Curricula Based on Marzano Taxonomy: A Case Study\*

Ruhan KARADAĞ \*\*

Şerif KAYA \*\*\*

Received: 01 February 2016

Accepted: 13 June 2016

**ABSTRACT:** The aim of this study is to classify and assess the objectives in primary school curricula in terms of the cognitive skills stages using the cognitive domain classification of Marzano and to put forth whether those curricula bear the potential to contribute to the development of higher-level cognitive skills. In this study, case study design which is a qualitative research design was employed in collection, analysis and interpretation of data. Document analysis, a qualitative data collection method, was used for the collection of data. Maths, Turkish Language, Social Sciences and Science and Technology Curricula of Primary School were analyzed as part of document analysis. 84 objectives in Maths Curriculum of the 4<sup>th</sup> grade of primary school, 241 in Turkish Language Curriculum, 177 in Science and Technology Curriculum and 46 in Social Sciences Curriculum, which sum up to 548 objectives, were evaluated. As the result of the study, when the curricula were observed in a general frame, it was found that most of the objectives were included in cognitive system, while the number of those falling into the sphere of metacognitive or self-systems were quite inadequate.

**Keywords:** Marzano Taxonomy, primary education curricula, program evaluation, objectives.

### Extended Abstract

Recently, higher-level thinking skills have begun to occupy a significant place in the primary school education curricula which is developed based on the constructivist approach. A considerable amount of emphasis was put on the improvement of thinking skills in primary school curricula and in many countries objective of higher-level thinking skills has been adapted into education curricula through a modern work discipline. In accordance with the developments worldwide, the novelties in education were required to be reflected onto the curriculum in our country as well and, thus, educational curricula that are oriented towards keeping pace with the changing world, learning how to learn and training individuals who have higher-level thinking skills have been prepared.

Bloom's taxonomy which has been used since the first day was developed up to day in curriculum development studies, and it is considered as an important source. Bloom's taxonomy forms the base for curriculum development and assessment studies in Turkey,

\* This study was prepared using the data of the master thesis graduation project. titled as "Evaluation of Acquisitions in Primary Education Curricula Based on Marzano Taxonomy: A Case Study".

\*\* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Adiyaman University, Adiyaman, Turkey, [rkaradag@adiyaman.edu.tr](mailto:rkaradag@adiyaman.edu.tr)

\*\*\* Teacher, Ministry of National Education, Adiyaman, Turkey, [serifkaya\\_2185@hotmail.com](mailto:serifkaya_2185@hotmail.com)

### Citation Information

Karadağ, R. & Kaya, Ş. (2017). Marzano Taksonomisi'ne göre ilkokul programlarındaki kazanımların değerlendirilmesi: Bir durum alışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 220-250.

and aims and objectives are classified accordingly. While the cognitive domain classification of Bloom is a commonly accepted one among instructors, it is regarded as deficient by some of the researchers, and various new classifications have emerged. When the related literature is studied, the existence of several classifications offered as alternatives to that of Bloom's stands out. In this study, Marzano's classification of educational objectives, which is the newest and most up-to-date one in literature, was used.

Marzano's classification of cognitive domain consists of three diverse systems that are interrelated, intertwined and based on knowledge. The first one is the cognitive system. This system is comprised of knowledge retrieval, comprehension, analysis and knowledge utilization. Then the meta-cognitive system comes involving specifying learning goals during the objective of knowledge, monitoring the execution of knowledge and monitoring the accuracy and quality of the meaning reached. Finally, there is the self-system, which includes the belief of the learner as to the importance of the knowledge to be learned, his efficacy about that knowledge, his emotional response and motivation level to it.

**Purpose and Significance:** The aim of this study is to classify and assess the objectives in primary school curricula in terms of the cognitive skills stages using the cognitive domain classification of Marzano and to put forth whether those curricula bear the potential to contribute to the development of higher-level cognitive skills. Identifying on which stage and dimensions the objectives in education curricula stand according to Marzano taxonomy will provide a different perspective for the instructors and researchers. Classification of the objectives in education curricula according to Marzano taxonomy is important in that it may establish a different point of view about the current situation and may serve as a source for curriculum development studies and assessments of curriculum development studies in the future.

**Method:** In this study, case study design which is a qualitative research design was employed in collection, analysis and interpretation of data. Document analysis, a qualitative data collection method, was used for the collection of data. Maths, Turkish Language, Social Sciences and Science and Technology Curricula of Primary School were analyzed as part of document analysis. 84 objectives in Maths Curriculum of the 4<sup>th</sup> grade of primary school, 241 in Turkish Language Curriculum, 177 in Science and Technology Curriculum and 46 in Social Sciences Curriculum, which sum up to 548 objectives, were evaluated. The general aims of the curricula and cross-curricular objectives were excluded. Each of the 548 objectives included in primary school curricula were coded according to the stages of Marzano's classification of educational objectives. The study group of the research consists of the objectives in the Science and Technology, Social Sciences, Turkish and Maths Educational Curricula for 4<sup>th</sup> grade of primary school published by Ministry of Education Head Council of Education Board.

**Results:** As the result of the study, when the curricula were observed in a general frame, it was found that most of the objectives were included in cognitive system, while the number of those falling into the sphere of metacognitive or self-systems were quite inadequate. In this study aiming at the analysis of primary school curricula based on Marzano taxonomy, it was established that, all in all, there is not a balance between the objectives oriented towards cognitive system and those in the metacognitive or self-systems and that the objectives of cognitive domain are much larger in number than those in metacognitive or self-domains. It was also indicated that most of the objectives in cognitive domain belonged to comprehension and utilization sub-dimensions and the number of those belonging to analysis sub-dimension was fewer relatively.

**Discussion and Conclusions:** What ranks first among the expectancies of our educational system is to train individuals who appreciate the sciences, have a high cognitive awareness, possess higher-level skills and apply those possessions to various situations. From this perspective, the objectives in the curriculum need to be readdressed so as to pave the way for objective of higher-level skills. In this context, it is considered that during the revision of the objectives in educational curricula, the number of those objectives belonging to higher-level cognitive stages, that is, to metacognitive and self-systems should be increased. The results of this study were presented through evaluation of curricula on the basis of Marzano's classification of cognitive domain. It is possible to conduct similar studies by assessment of primary school curricula using taxonomies other than those of Bloom's and Marzano's. The activity types in course books can be evaluated as to the level of cognitive domain by according to Marzano's classification.

# Marzano Taksonomisi'ne Göre İlkokul Programlarındaki Kazanımların Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması \*

Ruhan KARADAĞ \*\*

Şerif KAYA \*\*\*

Makale Gönderme Tarihi: 01 Şubat 2016

Makale Kabul Tarihi: 13 Haziran 2016

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, ilkökuller programlarındaki kazanımların Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasından yararlanarak bilişsel beceri basamakları açısından sınıflandırıp değerlendirmek ve programların üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını ortaya koymaktır. Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada doküman analizi kapsamında ilkökuller Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Öğretim Programları incelenmiştir. İlkokul 4.Sınıf Matematik Öğretim Programında 84, Türkçe Öğretim Programında 241; Fen ve Teknoloji Öğretim Programında 177 ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 46 kazanım olmak üzere toplam 548 kazanım değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda programlara bir bütün olarak bakıldığında kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel sistemde yer aldığı, bilişsel farkındalık ve bireysel sistemde yer alan kazanım sayısının oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Marzano taksonomisi, ilkökuller programları, program değerlendirme, kazanımlar.

## Giriş

Değişen dünyada öğrencilerin, bilgi edinme yeteneğinin ötesinde karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Barak, Ben-Chaim, & Zoller, 2007). Bu becerilerin geliştirilmesi ise öğretim programları aracılığıyla öğrencilere sunulan öğretme-öğretme etkinlikleriyle gerçekleşmektedir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi yıllardır eğitim çalışmalarının ve programlarının odak noktasını oluşturmuştur (Boddy, Watson & Aubusson, 2003; Watts, Jofili & Bezerra, 1997). Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen ilköğretim programında üst düzey düşünme becerileri önemli bir yer tutmaya başlamış (Konak, 2010, s. 4); ilköğretim programlarında düşünme becerilerini geliştirmeye büyük önem verilmiş (Büyükalın, 2004, s. 3; Güneş, 2012, s. 144) ve pek çok ülkede üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlar, eğitim programlarına aktarılmıştır (Özbay, 2003, s. 62). Ülkemizde de dünyadaki gelişmelere paralel bir biçimde, eğitim alanındaki yeniliklerin programlara yansıtılması gereksinimi duyulmuş, değişen dünyaya ayak uydurabilen, öğrenmeyi öğrenen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine yönelik öğretim programları hazırlanmaya başlamıştır.

Bu kapsamda öğretim programlarının da üzerinde durduğu üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından PISA, Türk Eğitim Sistemi'ne önemli bilgiler sağlayan bir çalışmadır (Çalışkan, 2010, s. 33). PISA sonuçları, Türk öğrencilerin üst

\*Bu çalışma birinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilen "İlkokul Programlarındaki Kazanımların Marzano'nun Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı bitirme projesinden üretilmiştir.

\*\* Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye, [rkadag@adiyaman.edu.tr](mailto:rkadag@adiyaman.edu.tr)

\*\*\* Öğretmen, MEB, Adıyaman, Türkiye, serifkaya\_2185@hotmail.com

düzy düşünme süreçleri gerektiren işlemleri yapmakta genelde başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Yine, ilgili alanyazında fen ve matematik alanında Türk öğrencilerin programda ele alınan öğrenme çıktılarını değerlendirmeyi amaçlayan TIMSS-1999 (Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması) sonuçlarına göre matematik ve fen başarısı bakımından temel becerilerde ve üst düzey düşünme süreçlerinde oldukça geri kaldıkları belirtilmektedir (EARGED, 2003). Nitekim EARGED 2003 raporunda fen ve matematik alanında sekizinci sınıf öğrencilerinin programda ele alınan öğrenme çıktılarını değerlendirmeyi amaçlayan TIMSS-1999 sonuçlarına göre öğrencilerin fen ve matematik başarısı bakımından üst düzey düşünme süreçlerinde başarısız oldukları ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra MEB tarafından gerçekleştirilen 4.5.6.7. ve 8. sınıflarda uygulanan öğrenci başarısının belirlenmesi çalışması sonuçlarına göre de Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanan başarı testlerinin hemen tümünde başarı düzeyinin %50'lerin altında kaldığı görülmektedir (EARGED, 2002). 2005 yılında yenilenen ve uygulamaya konulan ilköğretim programlarına yönelik değerlendirme sonuçları da öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler bakımından istenen düzeye gelemediğini ortaya koymaktadır. Nitekim bilişsel beceri olarak isimlendirilen düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde uluslararası bir ölçüt olarak görülen PISA sınavının 2012 yılı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin yalnızca %4,3'ü okuma sınavında üst düzeyde performans sergileyebilmiştir. Bu oran matematik sınavında %5,9, fen sınavında ise %1,8'dir. Bu durum, Türkiye'de üst düzey bilişsel beceriler bakımından daha yetkin olan üst performans grubuna girebilen çok düşük oranda öğrencinin bulunduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2015). Bunun yanı sıra OECD raporu Türk öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilgisinde aldıkları puanların ortalamasının altında olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2013). Bu sonuçlar eğitim sistemimizin ve bu sistemin temel taşı oluşturulan programların ciddi bir biçimde sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda programların bilişsel alan basamakları ve üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Nitekim Güneş (2012, 127) öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla düşünme eğitimi programının güncellenmesi ve her düzeyde düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretimde uygulamaya konulan öğretim programlarının öğrencilere “üst düzey düşünme becerileri” kazandırmayı öngörmesi, bu becerileri bir “sarmal yapı” içerisinde ele alması ve ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar, uzun bir süreçte kazandırmayı hedeflemesi biçiminde iki belirgin özelliğinin olduğu vurgulanmaktadır (Konak, 2010, s. 4). Ancak Berberoğlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretim programlarının amaçlandığı şekilde öğrencilerde temel düşünme becerilerini geliştiremediğini ortaya koymaktadır. Güneş (2012) öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların yeterli olmadığını belirterek, mevcut düşünme öğretim programının günümüz model ve tekniklerine göre yeniden geliştirilmesi ve düşünme becerilerini geliştirici teknik ve etkinliklerin bütün derslere yayılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Uygulanan bir eğitim öğretim programının değerlendirilmesi ve incelenmesi programın verimliliği ve niteliği hakkında önemli geribildirimler sağlamaktadır (Turgut, 1988, s.1). Program geliştirme etkinliklerinin temelinde ise programlarda yer alan kazanımlar yer almaktadır. Çünkü kazanımlar programın içerik öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutuna temel oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında yer alan her bir kazanımın hangi becerinin, hangi düzeyini geliştirmeyi hedeflediğini belirli bir dayanakla (sınıflamayla) göstermelidir. Bu nedenle düşünme becerilerini ve düzeylerini gösteren bir sınıflamaya yani taksonomiye gereksinim duyulmaktadır. Nakyam, Kwangsawad ve Sriampai (2013) program geliştirme çalışmalarında programların ilk olarak geliştirildiği günden günümüze kadar yararlanılan Bloom taksonomisinin önemli bir kaynak olarak görüldüğünü belirtmektedir. Türkiye'de program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında da Bloom taksonomisi temel alınmakta ve bu taksonomiye göre amaç ve kazanımların sınıflaması yapılmaktadır.

Bloom taksonomisinin amacı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmaktır (<http://www.fctl.ucf.edu>, 2016). Bu taksonomi analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri hedefleyen eğitim programlarının oluşturulmasına ve uygulanmasına büyük katkılar sağlamıştır (Bekdemir & Selim, 2008, s. 188; Senemoğlu, 2005). Ancak Bloom (1956) tarafından yapılan bilişsel alan sınıflamasından yaklaşık on yıl sonra duyuşsal alanın sınıflaması yapılmış, psikomotor alan ise bu çalışma gruplarıyla ilgisi olmayan araştırmacıların bağımsız çalışmalarıyla ortaya konulmuştur. Yapılan ilk sınıflamalar büyük ölçüde kabul görmekle birlikte, daha sonraki yıllarda bazı araştırmacılar tarafından bu sınıflamalar çeşitli yönlerden eleştirilmiş ve yeni sınıflamalar geliştirilmiştir. Bloom'un bilişsel alan sınıflaması eğitimciler tarafından oldukça kabul gören bir sınıflama olmakla birlikte, bu sınıflama bazı araştırmacılar tarafından eksik bulunmuş ve birtakım yeni sınıflamalar ortaya konulmuştur (Yüksel, 2007, ss. 480-482).

Bloom'un yaptığı taksonominin yanı sıra pek çok araştırmacı eğitim alanına kazandırdıkları taksonomilerle tanınmışlardır. İlgili alanyazın incelendiğinde Bloom'un sınıflamasına alternatif olarak ileri sürülen birtakım sınıflamaların varlığı dikkat çekmektedir. Bu sınıflamalar kronolojik sırayla *Gerlach ve Sullivan -1967, De Block-1972, Tuckman-1972, Williams-1977, Hannah ve Michaelis-1977, Gagné ve Briggs-1979, Stahl ve Murphy-1981, Romizowski-1981, Quellmalz-1987, Haladayna-1997, Hauenstein-1998, Reigeluth ve Moore-1999, Marzano-2001* sınıflamaları biçiminde ele alınmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001, ss. 260-286; Yüksel, 2007). Bu sınıflamalar bazı araştırmacılar tarafından alternatif ve çok boyutlu sınıflama şeklinde iki kısma ayrılmaktadır. Gerlach ve Sullivan, Hannah ve Michaelis, Gagné ve Briggs, Stahl ve Murph, Quellmalz, Hauenstein ve Haladayna tarafından geliştirilen sınıflamalar alternatif sınıflamalar kategorisinde ele alınırken; Tuckman, Marzano, Romizowski, Anderson ve Krathwohl, DeBlock, Williams ve Haladayna tarafından geliştirilen sınıflamalar ise çok boyutlu sınıflama kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir (Yeşilyurt, 2012, s. 521). Bu çalışmada eğitim amaçlarının sınıflamasında literatürdeki



en yeni ve güncel sınıflama olan Marzano'nun eğitim amaçları sınıflamasından yararlanılmıştır.

Marzano tarafından yapılan sınıflama Bloom'un sınıflamasına alternatif olarak geliştirilen son sınıflamadır. Marzano taksonomisi bilişsel süreçlerin hiyerarşik bir biçimde düzenlenemeyeceği görüşüne dayanmaktadır (Marzano, 2001, s. 10). Marzano yaklaşık 10 yıl arayla iki ayrı sınıflama yapmıştır. Marzano tarafından 1992 yılında geliştirilen ilk sınıflama 1) öğrenme hakkında tutumlar ve algılamalar, 2) bilginin elde edilmesi ve bütünleştirilmesi, 3) bilgiyi genişletme ve işleme, 4) bilgiyi anlamlı kullanma ve 5) üretici düşünme alışkanlığı olmak üzere beş boyuttan oluşmuştur. Bilgiyi genişletme ve işleme boyutu karşılaştırma, sınıflama, tümevarım, tümdengelim, hata analizi, destek oluşturma, soyutlama ve bakış açılarını analiz etme olmak üzere sekiz basamaktan oluşmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001, s. 282). Marzano tarafından geliştirilen bu ilk sınıflamadaki basamaklar Bloom'un basamaklarına oldukça benzemektedir, yalnızca isimleri farklıdır. Marzano ve Williams'ın ileri sürdüğü diğer dört boyuttan bilgiyi anlamlı kullanma karar vermeyi ve problem çözmeyi kapsamaktadır. Geriye kalan diğer üç boyut ise Bloom'un sınıflamasındaki bilgi basamağı ile ilgilidir (Yüksel, 2007).

Marzano'nun 2001 yılında geliştirdiği yeni sınıflama modeli ise eskisinden oldukça farklıdır. Bu sınıflama *bilişsel sistem*, *bilişsel farkındalık sistemi* ve *bireysel sistem olmak* üzere üç bilişsel yapıdan oluşmaktadır (Marzano, 2001, s. 10). Marzano'nun bilgiye dayalı ve birbiriyle iç içe geçmiş bir şekilde üç sistemden oluşan taksonomisinin sistematik yapısı ve açıklamaları Tablo 1'de sunulmuştur (Marzano, 2001, ss. 57-58).

Tablo 1'de görüldüğü gibi Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması bilgi boyutuna dayalı birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş üç farklı sistemden oluşmaktadır. İlk sistem bilişsel sistemdir. Bu sistem hatırlama, anlama, analiz ve bilgiyi kullanma süreçlerinden oluşmaktadır. Daha sonra, bilgi edinme sürecinde amacı belirleme, bilgi edinme sürecinin işleyip işlemediğini izleme ve oluşan anlamın doğruluğunu ve niteliğini izlemekten oluşan bilişsel farkındalık sistemi gelmektedir. Son olarak da öğrenenin öğreneceği bilgiye verdiği önemi, o bilgi hakkındaki yeterliliğini, duygusal tepkisini ve güdülenme düzeyini kapsayan bireysel sistem gelmektedir (Doğanay, 2014, ss. 49-50).

Tablo 1

## Marzano'nun Bilişsel Alan Sınıflamasının Basamakları ve Nitelikleri

SİSTEM	Düzye	Alt Boyutlar	Nitelikler
<b>BİREYSEL</b>	<i>Kendi Düşünme Sistemi</i>	Önemi İnceleme	Öğrenci bilginin kendisi için önemini belirleyebilir ve bu algının altında yatanları sorgulayabilir.
		Yeterliliği İnceleme	Öğrenci bilgiyi öğrenmek için kendi yeterlik düzeyini belirleyebilir ve bu algının altında yatanları sorgulayabilir.
		Duygusal Tepkiyi İnceleme	Öğrenci bilgiyi öğrenmek için duygusal tepki düzeyini ve bu tepkilerin nedenlerini belirleyebilir.
		Güdülenme Düzeyini İnceleme	Öğrenci bilgiyi öğrenmek ve yeteneğini geliştirmek için güdülenme düzeyini ve bu düzeyin nedenlerini belirleyebilir.
<b>BİLİŞSEL FARKINDALIK</b>	<i>Biliş ötesi</i>	Amaç Belirleme	Öğrenci bilginin öğrenilmesiyle ilgili amaçları belirleyebilir.
		Süreci İnceleme	Öğrenci bilginin işleme sürecini kontrol edebilir.
		Anlamın Netliğini Kontrol Etme	Öğrenci bilginin ne ölçüde anlaşılır olduğunu belirleyebilir.
		Doğruluğu Kontrol Etme	Öğrenci bilginin ne ölçüde doğru olduğunu belirleyebilir.
<b>BİLİŞSEL</b>	<i>Kullanma</i>	Karar verme	Öğrenci karar verme sürecinde bilgiyi kullanabilir ya da bilginin kullanımı hakkında karar verebilir.
		Problem çözme	Öğrenci problem çözmek için bilgiyi kullanabilir ya da bilgi ile ilgili problemleri çözebilir.
		Deneysel sorgulama	Öğrenci hipotezi test etmek için bilgiyi kullanabilir ya da bilgi ile ilgili hipotez oluşturup test edebilir.
	<i>Analiz</i>	Araştırma	Öğrenci araştırma yapmak için bilgiyi kullanabilir ya da bilgi hakkında araştırma yapabilir.
		Eşleştirme	Öğrenci bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilir.
		Sınıflama	Öğrenci bilginin bağlı olduğu alt ve üst kategorileri belirleyebilir.
		Hata analizi	Öğrenci bilginin sunumu ya da kullanımındaki hataları tespit edebilir.
		Genelleme	Öğrenci bilgiye dayalı yeni ilke ve genellemeler yapılandırabilir.
	<i>Kavrama</i>	Sentez	Öğrenci bilginin temel yapısını, ana ve yardımcı fikirlerini tanımlayabilir.
		Simgeleme	Öğrenci bilginin temel yapısını sembolik bir biçimde sunabilir.
<i>Hatırlama</i>	<i>Hatırlama</i>	Öğrenci bilgiyi tanıyabilir ya da ayırt edebilir.	
	Anlamadan Yapma	Öğrenci önemli hatalar yapmadan, ancak sürecin neden ve nasıl işlediğinin farkında olmadan bir işlemi yerine getirebilir.	

(Marzano, 2001, ss .57-58)

Marzano taksonomisine göre bilgi işlemenin altı basamağının en üst düzeyini bireysel sistem oluşturmaktadır (Nakyam, Kwangsawad, & Sriampai, 2013). Bireysel sistem inançlar, tutumlar ve amaçlarla ilgili bir bağ kurar, yeni bir göreve başlamanın uygunluğuyla ilgili karar vermede kullanılır. Aynı zamanda bireyin bir görevi yerine getirmesi için güdülenme düzeyi ilk belirleyicidir. Görevin birey tarafından başarılabileceğinin yüksek olması durumunda birey yeni göreve katılmaya güdülenir. Eğer yeni görev seçilirse bilişsel farkındalık sistemi devreye girer. Bu sistemin ilk işi yeni görev ile ilgili amaçlar belirlemektir. Bu sistem aynı zamanda belirlenen amacı başarmak için stratejiler geliştirmeyle ilgilidir. Bilişsel farkındalık sistemi bilişsel sistemle sürekli etkileşim halindedir. Bilişsel sistem bilginin etkili bir biçimde işlenmesi ile ilgilidir. Çıkarımda bulunma, karşılaştırma, sınıflama gibi analitik işlemleri kapsamaktadır (Marzano, 2001, ss. 11-12).

Marzano'nun sınıflamasındaki bilişsel süreçlere bakıldığında Bloom'un bilişsel alan basamaklarında ve bu basamakların sıralamasında önemli değişiklikler olduğu dikkat çekmektedir. Marzano bilgi basamağı olarak yeniden elde etme, uygulama basamağı olarak bilgiyi kullanma basamaklarını ortaya koymuştur. Kavrama ve analiz basamakları da bu sınıflamada aynen yerini almıştır. Bloom'un sınıflamasındaki sentez basamağı, kavrama basamağının alt basamağı haline getirilmiştir. Ayrıca Marzano'nun sınıflamasında Bloom sınıflamasından farklı olarak biliş ötesi ve kendi düşünme sistemi adı altında iki yeni basamak ortaya konmuştur (Yüksel, 2007, ss. 499-500).

Ülkemizde, üst düzey düşünme becerilerinin programlar bazında değerlendirildiği birtakım çalışmalar mevcuttur. Gezer ve İlhan (2014) 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi'nin kazanımlarını ve değerlendirme sorularını SOLO taksonomisine göre incelerken, Kablan, Baran ve Hazer (2013) İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programı'nda hedeflenen davranışları bilişsel süreçler açısından değerlendirmişlerdir. Özgen-Tuncer (2010) Türkçe Öğretim programını (1-8. Sınıflar), Demirtaşlı (2010) sosyal bilgiler öğretim programını, Tolan (2011) 6-8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programını; İş Güzel (2010) ilköğretim matematik öğretim programını üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi açısından değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların çoğunda programlardaki üst düzey düşünme becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Yine yapılan alanyazın taraması sonucunda ilköğretim programlarının yanı sıra ders kitaplarının da Bloom taksonomisi temel alınarak üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirildiği birçok araştırmaya (Coşar, 2011; Çevik, 2010; Dursun, 2014; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Gökler, 2012; Savaş, 2014; Şenses, 2008; Üner, 2010) rastlanmıştır. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde İlkokul 4.sınıf öğretim programlarının Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasına göre değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada ilköğretim programlarında yer alan kazanımlar Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasına göre değerlendirilmiştir. Böylece programda yer alan kazanımların bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğretim programlarındaki kazanımların Marzano taksonomisine göre hangi bilişsel basamakta, hangi boyutlarda olduğunun tespit edilmesi, eğitimciler ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı sağlayacaktır. Öğretim programlarındaki kazanımların Marzano taksonomisine göre sınıflandırılması, mevcut durum hakkında farklı bir bakış açısı oluşturarak bundan sonraki süreçte program geliştirme çalışmaları ile ilgili yapılabilecek değerlendirmelere ve program geliştirme çalışmalarına kaynak olması açısından da önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkökuller programlarındaki kazanımların Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasından yararlanarak bilişsel beceri basamakları açısından sınıflandırılıp değerlendirilmesi ve programların üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- İlkokuller programlarındaki kazanımların Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasında bulunan basamaklara göre dağılımı nasıldır?
- İlkokuller programlarındaki kazanımların Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasında bulunan basamaklara göre dağılımı öğretim programlarına göre farklılık göstermekte midir?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde uygulanmakta olan ilkökuller Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretim Programları ve bu programlarda yer alan kazanımlar ile sınırlıdır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada verilerinin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (2009; 2012) ve Stake'ye (1995) göre durum çalışması özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, genellikle de bir programı, olayı, eylemi ya da süreci derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (akt, Bütün, 2013, s.14). Durum çalışması tek bir bireyden bir okula kadar farklı birimlerin ele alınabilmesine olanak sağlayarak araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunabilir (Lichtman, 2006, ss. 73-77).

Durum çalışmaları farklı sosyal olguları "betimleme", "açıklama" ve "değerlendirme" olmak üzere üç amaçla yapılmaktadır. Betimleme amacı taşıyan durum çalışmalarında temel amaç güncel bir olgunun açık bir biçimde betimlenmesidir. Böylece okuyucuya betimlenen olgunun gerçek ortamına ilişkin bir görüş oluşturma fırsatı sunulur. Açıklama amacı taşıyan durum çalışmalarının temel amacı ise özel bir durumu açıklamaktır. Bu çalışmalarda araştırmacı durum ya da durumlarda yer alan olgular arasındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışır. Değerlendirme amacı taşıyan

durum çalışmasında ise temel amaç olguya karar verme ve kesinleştirme kapsamında değerlendirme yapmaktır (Gall, Gall, & Borg, 1999, ss. 289-290). İlkokul programlarının bilişsel alan basamakları açısından dağılımının betimlenmesini ve programların üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığının ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada, betimleme amaçlı durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan ilkokul 4. Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarındaki kazanımlar oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıflarda uygulanmakta olan fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarının kazanımları Marzano'nun bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğretim programlarının örneklem grubuna alınmasında bazı gerekçeler bulunmaktadır. Araştırmada bilişsel gelişim açısından ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri temel alınarak bu sınıf düzeyindeki programlar analiz edilmiştir. Bu yaş grubundaki öğrenciler bilişsel gelişim açısından soyut işlemler dönemine geçiş aşamasındadır ve birtakım üst düzey becerileri gerçekleştirebilecek düzeye gelmişlerdir. Bu nedenle bu yaş grubundaki öğrencilere uygulanacak öğretim programlarında çocukların bir olayın değişik yönlerini bulabilmelerini ve bilgiyi soyut olarak üretebilmelerini sağlayacak kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında yer alan ilkokul 4.sınıf öğrencilerine uygulanacak programların analiz edilmesi bu örneklem grubunun seçilmesinde önemli bir gerekçe oluşturmaktadır.

İlkokul 4. Sınıf Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik Öğretim Programlarında yer alan öğrenme alanları ve kazanım sayılarına bakıldığında 4. Sınıf Türkçe öğretim programında beş öğrenme alanı ve toplam 241 kazanım; Matematik dersi programında dört öğrenme alanı ve 84 kazanım; Fen ve Teknoloji dersi programında dört öğrenme alanı ve 177 kazanım, Sosyal Bilgiler dersi programında ise sekiz öğrenme alanı ve 46 kazanım bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında 4.sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan toplam 548 kazanım incelenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Durum çalışması; gözlemler, mülakatlar, görsel ve işitsel materyaller ve dokümanlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı, bir durum betimlemesi ortaya koyan nitel bir yaklaşımdır (Aydın, 2013, s. 97). Yin'e göre (1984) genel olarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir: bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni. Tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum,

bir program vb) vardır (akt. Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 290). Bu çalışmada da bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir.

Bu araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi yapılacak çalışmayla ilgili mevcut kayıt ve belgelerin toplanıp belirli norm ya da sistemlere göre kodlanıp incelenmesi işlemidir (Çepni, 2009, s. 106). Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren kayıt ve belgelerin toplanmasını ve toplanan bu belgelerin belirli ölçütlere göre incelenmesini gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 187). Doküman analizi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserlerin belirli özelliklere göre sınıflandırılmasını içermektedir. Bu analiz yoluyla mevcut verilerden yola çıkılarak genel eğilimlerin, alternatif düşünce ve fikirlerin biraz daha netleşmesine olanak sağlanır (Çepni, 2009, s. 107). Bu çalışmada doküman analizi kapsamında ilkokul Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Öğretim Programları incelenmiştir. İlkokul 4. Sınıf Matematik Öğretim Programında 84, Türkçe Öğretim Programında 241; Fen ve Teknoloji Öğretim Programında 177 ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 46 kazanım olmak üzere toplam 548 kazanım değerlendirilmiştir. Programların genel amaçları ve ara disiplinlerle ilgili kazanımlar değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. İlkokul programlarında yer alan 548 kazanım tek tek Marzano'nun eğitim amaçları sınıflamasının basamakları açısından kodlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Doküman analizinde araştırmacı bir doküman setini nasıl kullanacağını ve doküman ya da dokümanlarda kapsanan veriyi nasıl analiz edeceğini önceden belirlediği problem ve alt problemler yoluyla önceden belirlemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.197). Bailey'e (1982) göre doküman analizi dört aşamada gerçekleştirilmektedir: analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (akt: yıldırım ve Şimşek, 2006, s.197).

**Analize konu olan veriden örneklem seçme.** Doküman incelemesine dayalı çalışmalarda tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması olanaklı olmayabilir. Bu nedenle araştırmacıların eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturması gerekebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 197). Bu çalışmada da ilkokul programlarının Marzano'nun eğitim amaçları sınıflamasının basamaklarına göre analizi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda ilkokul Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik Öğretim Programları analiz edilmiştir.

**Kategorileri geliştirme.** Doküman analizinin bu aşamasında araştırmacı araştırmaya başlamadan önce alandaki kuramlardan yola çıkarak ya da kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilmektedir. Bu durumda araştırmacı kategorileri önceden oluşturmuştur ve bu kategoriler araştırmanın amacını yansıtmaktadır. Her kategori altında yapılacak analize konu olan veri yalnızca ilgili o kategori altında yer almaktadır ve böylece aynı veri birden fazla kategori altında verilmez (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.

198). Bu çalışmada ilkökul programında yer alan kazanımlar Marzano'nun eğitim amaçları sınıflamasının “bilişsel sistem”, “bilişsel farkındalık sistemi” ve “bireysel sistem” kategorileri altında sunulmaya çalışılmıştır.

**Analiz birimini saptama.** Bu aşamada araştırmanın amacına bağlı olarak sözcük, tema, karakter, cümle ya da paragraf, madde ve içerik gibi farklı analiz birimlerinin saptanması söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 199). Bu çalışmada ilkökul programlarında yer alan kazanım ifadeleri analiz birimi olarak saptanmıştır. Araştırma verilerine ait kategorilerin oluşturulmasında her programa yönelik birer belirtke tablosu oluşturulmuştur. Verilerin aynı kategoriler altında toplanmasını sağlamak için yapılan kodlamalarda programda yer alan kazanım numaraları dikkate alınmıştır (4.2.1: 4.sınıf, 2. Öğrenme alanı, 1. Kazanım). Kazanımlardan bazılarının birden çok eylemi kapsamaması nedeniyle kodlamalar sırasında zaman zaman sorunlar yaşanmıştır. Bu durumda birden çok eylemi içeren kazanımlarda daha üst basamakta yer alan beceri dikkate alınarak kodlamalar buna göre yapılmıştır. Fen ve Teknoloji Dersi kazanımlarında 2. Öğrenme alanına ait 17. kazanım olan “katı ve sıvı maddelerin kütlelerini ölçer; g ve kg cinsinden ifade eder” kazanımı bu duruma örnek olarak verilebilir. Türkçe programında yer alan “dinlediklerini zihninde canlandırır” kazanımı bilişsel sistemde; fen bilgisi dersinde yer alan “çevreyi korumak ve geliştirmek için bireysel sorumluluk bilinci kazanır” kazanımı bilişsel farkındalık sisteminde ve yine Türkçe programında yer alan “bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar” kazanımı ise bireysel sistemde yer alan kazanımlara örnek verilebilir.

**Sayısallaştırma.** Doküman analizinde araştırmacı elde edilen verileri nicelleştirerek ya da sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa kategori tekrarlarını yüzde anlamında sunabilir. Bu yolla araştırmacı iki dokümanı karşılaştırma konusunda daha kesin bir yargıya ulaşabilir. Bunun yanı sıra bir kategorinin bir dokümanda kapsadığı alan da bir ölçüt olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006, ss. 200-201). Bu araştırmada verilerin sayısallaştırılmasında kategorilerin frekans ve yüzde hesaplamaları sunulmuştur. Ayrıca kategorilerin programlarda kapsadığı alan da sunularak ilkökul programlarındaki bilişsel alan sınıflamasında bulunan bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı da belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmanın geçerliğini artırabilmek amacıyla öncelikle kodlayıcı güvenirliliğine önem verilmiştir. Bu doğrultuda doküman analizinin başlangıcında kazanımların Marzano bilişsel alan basamağına göre kodlanması sürecinde araştırmacı dışında proje danışmanı ve alan uzmanlarının da görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı ve proje danışmanının birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri incelemeler sonucunda programlarda yer alan kazanımların öğretim basamaklarına uygun bir biçimde kodlanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve danışmanın birbirlerinden farklı olarak kodladıkları kazanımlar üzerinde tartışılmış, uzlaşmaya varılamayan ya da hangi kazanımın hangi öğretim basamağında yer alması gerektiğinin

muğlak olduğu durumlarda analizi yapılan öğretim programı ile ilgili bir alan uzmanı ve eğitim programları ve öğretim anabilim dalı uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve ortak karar doğrultusunda kodlamalara son biçimi verilmiştir.

Bu çalışmada nitel verilerin analizinde güvenilirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) "Güvenirlilik =  $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği})] \times 100$ " formülünden yararlanılmıştır. Güvenirlilik hesaplamasında her öğretim programı için ayrı ayrı geliştirilen belirtke tablosu kullanılmıştır. Tabloda "bilişsel sistem", "biyeyssel farkındalık sistemi" ve "biyeyssel sistem" olmak üzere üç ayrı alt sistem ve bunlara bağlı düzey ve alt boyutlar yer almaktadır. İlkokul programlarında yer alan kazanımlar belirtke tablosunda yer alan sistem ve düzeylere göre araştırmacı ve proje danışmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra her bir program için belirtke tablosundan alınan puanlar "Güvenirlilik =  $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği})] \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmış, bu yolla 4 öğretim programı için 4 ayrı güvenirlilik puanı elde edilmiştir. Hesaplamalar sonunda elde edilen bu dört programa ait puanların ortalaması alınarak güvenirlilik %81.6 olarak hesaplanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada ilkökul programlarındaki kazanımların Marzano taksonomisinin düzeyleri açısından nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. İlk olarak ilkökul 4. sınıf Türkçe dersi kazanımları Marzano taksonomisinin düzeylerine göre incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2

## 4. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Marzano Taksonomisine Göre Dağılımı

Sistem		BİLİŞSEL SİSTEM								
Düzy	Hatırlama	Kavrama			Analiz		Kullanma			
<b>DİNLEME</b>	4.1.1 4.1.4	4.1.9	4.1.19	4.1.12	4.1.15			4.1.27		
	4.1.5 4.1.45	4.1.42	4.1.22	4.1.25	4.1.7			4.1.28		
	4.1.6	4.1.34	4.1.8	4.1.24	4.1.41			4.1.36		
		4.1.10	4.1.23	4.1.13	4.1.16			4.1.37		
		4.1.20	4.1.29	4.1.31	4.1.18					
		4.1.3	4.1.11	4.1.17	4.1.32					
		4.1.35	4.1.21	4.1.40	4.1.30					
		4.1.33	4.1.38							
		4.1.43								
	<b>KONUŞMA</b>	4.2.1.	4.2.6	4.2.3	4.2.13	4.2.21			4.2.5	4.2.8
4.2.4.		4.2.7	4.2.9	4.2.22	4.2.23			4.2.16	4.2.17	
4.2.10		4.2.12	4.2.15	4.2.28	4.2.31			4.2.18	4.2.19	
4.2.11		4.2.20	4.2.24	4.2.32	4.2.41			4.2.27	4.2.29	
4.2.38		4.2.25	4.2.26	4.2.44			4.2.43	4.2.45		
		4.2.34	4.2.35					4.2.46	4.2.48	
		4.2.36	4.2.37					4.2.49	4.2.50	
		4.2.39	4.2.40							
		4.2.47	4.2.42							
<b>OKUMA</b>		4.3.1 4.3.5	4.3.3	4.3.7	4.3.13	4.3.15	4.3.19	4.3.20	4.3.4	4.3.6
	4.3.8 4.3.9	4.3.4	4.3.10			4.3.25	4.3.26	4.3.32	4.3.35	4.3.37
	4.3.17 4.3.18	4.3.12	4.3.11			4.3.33	4.3.34	4.3.36	4.3.54	4.3.60
	4.3.21 4.3.22	4.3.14	4.3.16			4.3.43	4.3.40	4.3.47	4.3.57	4.3.58
	4.3.23 4.3.24	4.3.27	4.3.28			4.3.56	4.3.41	4.3.49	4.3.61	4.3.70
		4.3.29	4.3.30			4.3.55	4.3.59	4.3.62	4.3.65	4.3.66
		4.3.38	4.3.39			4.3.63	4.3.64	4.3.69	4.3.65	4.3.66
		4.3.42	4.3.44					4.3.68		
		4.3.46	4.3.48							
		4.3.50	4.3.51							
	4.3.52	4.3.53								
<b>YAZMA</b>	4.4.1	4.4.11	4.4.13			4.4.18			4.4.4	4.4.5
	4.4.3	4.4.14	4.4.17			4.4.21			4.4.6	4.4.7
		4.4.19	4.4.24			4.4.31			4.4.8	4.4.9
		4.4.25	4.4.26			4.4.32			4.4.10	4.4.12
		4.4.28	4.4.29					4.4.15	4.4.16	
		4.4.34	4.4.35					4.4.22	4.4.20	
		4.4.36	4.4.37					4.4.27	4.4.44	
		4.4.38	4.4.39					4.4.42	4.4.46	
		4.4.41	4.4.43					4.4.47	4.4.48	
		4.4.45	4.4.49					4.4.57	4.4.58	

		4.4.50	4.4.52			4.4.59
		4.4.53	4.4.54			
		4.4.55	4.4.56			
		4.4.33				
<b>GÖRSEL OKUMA-GÖRSEL SUNU</b>	4.5.8	4.5.9	4.5.6	4.5.11		4.5.2 4.5.3
		4.5.10	4.5.12	4.5.13		4.5.4 4.5.6
			4.5.14	4.5.15		4.5.7 4.5.16
<b>TOPLAM</b>	<b>23</b>	<b>89</b>	<b>56</b>	<b>59</b>		<b>59</b>
(%)	<b>9.5</b>	<b>36.9</b>	<b>23.2</b>	<b>24.4</b>		<b>24.4</b>
<b>BİLİŞSEL FARKINDALIK SİSTEMİ</b>						
<b>Dinleme</b>	<b>Konuşma</b>	<b>Okuma</b>	<b>Yazma</b>	<b>Görsel O.- Görsel S.</b>	<b>Toplam</b>	
4.1.2	4.2.2	4.3.2	4.4.2 4.4.30	4.5.1	6	
<b>BİREYSEL SİSTEM</b>						
<b>Dinleme</b>	<b>Konuşma</b>	<b>Okuma</b>	<b>Yazma</b>	<b>Görsel O.- Görsel S</b>	<b>Toplam</b>	
4.1.39	4.2.30 4.2.33	4.3.31	-	4.5.17	8	
4.1.44	4.2.14	4.3.67				

Tablo 2 incelendiğinde 4. sınıf Türkçe dersi programında, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 öğrenme alanının olduğu görülmektedir. Dinleme öğrenme alanında 45 (%18.6), konuşma öğrenme alanında 50 (%20.7), okuma öğrenme alanında 70 (%29), yazma öğrenme alanında 59 (%24.4) ve görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanında ise 17 (%7) kazanım olmak üzere toplam 241 kazanım yer almaktadır. Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde dinleme öğrenme alanına ait kazanımların 42 (%93.3) tanesinin bilişsel sisteminde, 1'inin (%2.2) bilişsel farkındalık sisteminde ve 2 (%4.4) tanesinin de bireysel sistemdeki kazanımlar olduğu görülmüştür. Bilişsel sistemdeki kazanımların 5 tanesi hatırlama, 17 tanesi kavrama, 16'sı analiz ve 4 tanesi de kullanma düzeyindeki kazanımlardır.

Konuşma öğrenme alanına ait kazanımların 46 (%92) tanesinin bilişsel sistemde, 1'inin (%2) bilişsel farkındalık sisteminde ve 3 (%6) tanesinin de bireysel sistemde yer aldığı görülmüştür. Okuma öğrenme alanına ait kazanımların bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde ise 67 (%95.71) tanesinin bilişsel sistemde, 1 (%1.42) tanesinin bilişsel farkındalık sisteminde ve 2'sinin (%2.85) de bireysel sistemde yer aldığı görülmüştür. Yazma öğrenme alanına ait kazanımların 57 (%96.61) tanesinin bilişsel sistemde, 2'sinin (3.38) bilişsel farkındalık sisteminde olduğu ve bireysel sistemde kazanımın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımların analizinde ise 15 (%88.2) kazanımın bilişsel, 1 (%5.8) tanesinin bilişsel farkındalık ve 1 (%5.8) tanesinin de bireysel sistemde olduğu görülmüştür.

4.sınıf Türkçe dersi programı kazanımlarının Marzano taksonomisi kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına bir bütün olarak bakıldığında, bilişsel sistemdeki kazanım sayısının 227 (%94.19) olduğu ve bu kazanımların 23 (%9.5) tanesinin hatırlama, 89 (%36.9) tanesinin kavrama, 56 (%23.2) tanesinin analiz ve 59'unun da (%24.4) kullanma düzeyindeki kazanımlar olduğu görülmüştür. Bilişsel farkındalık sisteminde 6 (%2.4) bireysel sistemde ise 8 (%3.3) tane kazanım olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ikinci olarak 4. sınıf matematik dersi programındaki kazanımlar, Marzano'nun sınıflamasının düzeylerine göre incelenmiş ve bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'te görüldüğü gibi 4. sınıf matematik programında, geometri, sayılar, ölçme ve veri olmak üzere 4 öğrenme alanı yer almaktadır. Geometri öğrenme alanında 17 (%20.23), sayılar öğrenme alanında 40 (%47.61), ölçme alanında 24 (%28.57) ve veri alanında ise 3 (%3.57) kazanım bulunmaktadır. 4.sınıf matematik dersi kazanım dağılımının en çok sayılar öğrenme alanında, en az ise veri öğrenme alanında olduğu görülmüştür.

Tablo 3

*4. Sınıf Matematik Dersi Kazanımlarının Marzano'nun Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Dağılımı*

Sistem	BİLİŞSEL SİSTEM			
Düzye	Hatırlama	Kavrama	Analiz	Kullanma
Geometri	4.1.1	4.1.2	4.1.10	4.1.3
	4.1.7	4.1.4	4.1.11	4.1.6
	4.1.8	4.1.5	4.1.12	
	4.1.15	4.1.9	4.1.16	
		4.1.13		
		4.1.14		
		4.1.17		
Sayılar	4.2.2	4.2.1	4.2.3	4.2.6 4.2.7
	4.2.30	4.2.4	4.2.25	4.2.8 4.2.9
		4.2.5	4.2.28	4.2.10 4.2.11
		4.2.23	4.2.29	4.2.13 4.2.14
		4.2.24	4.2.32	4.2.15 4.2.16
		4.2.31		4.2.17 4.2.21
				4.2.22 4.2.23
				4.2.18 4.2.19
				4.2.20 4.2.12
				4.2.27 4.2.26
			4.2.34 4.2.35	
			4.2.36 4.2.38	

				4.2.39	4.2.40
Ölçme	4.3.1	4.3.2	4.3.4	4.3.3	
	4.3.21	4.3.5	4.3.10	4.3.6	
		4.3.8	4.3.17	4.3.7	
		4.3.9	4.3.23	4.3.11	
		4.3.13		4.3.12	
		4.3.15		4.3.14	
		4.3.16		4.3.19	
		4.3.18		4.3.20	
				4.3.22	
				4.3.24	
Veri	-	4.4.3			
		4.4.1	-	-	
		4.4.2			
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>13</b>	<b>38</b>	
(%)	<b>9.52</b>	<b>28.5</b>	<b>15.4</b>	<b>45.2</b>	
<b>BİLİŞSEL FARKINDALIK SİSTEMİ</b>					
<b>Geometri</b>	<b>Sayılar</b>	<b>Ölçme</b>	<b>Veri</b>	<b>Toplam</b>	
-	4.2.37	-	-	1	
<b>BİREYSEL SİSTEM</b>					
<b>Geometri</b>	<b>Sayılar</b>	<b>Ölçme</b>	<b>Veri</b>	<b>Toplam</b>	
-	-	-	-	-	

Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde 4. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında yer alan bütün kazanımların bilişsel sistemde olduğu görülmüştür. Bu kazanımların 4 tanesi hatırlama, 7 tanesi kavrama, 4 tanesi analiz ve 2 tanesi de kullanma düzeyindeki kazanımlardır. Sayılar öğrenme alanındaki kazanımların 39 (%97.5) tanesinin bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Bilişsel sistemdeki kazanımların 2 tanesinin hatırlama, 6 tanesinin kavrama, 5 tanesinin analiz ve 26 kazanımın da kullanma düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık sisteminde sadece 1 kazanım olduğu görülmüştür. Bireysel sistemde ise hiç kazanım olmadığı görülmektedir. Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde 4. sınıf matematik dersi ölçme öğrenme alanındaki kazanımların tamamının bilişsel sistemde olduğu; diğer sistemlerde hiç kazanımın olmadığı dikkat çekmektedir. Bilişsel sistemdeki kazanımların ise 2 tanesi hatırlama, 8 tanesi kavrama, 4 tanesi analiz ve 10 tanesi de kullanma düzeyindeki kazanımlardır. Yapılan analiz

sonucunda veri öğrenme alanındaki bütün kazanımların bilişsel sistemin alt düzeyi olan kavrama düzeyindeki kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretim programının Marzano bilişsel alan sınıflamasına yönelik yapılan analize bütüncül olarak bakıldığında 4. Sınıf matematik dersindeki kazanımların 8 (%9.52) tanesinin hatırlama, 24 (%28.5) tanesinin kavrama, 13 (%15.4) tanesinin analiz, 38 (%45.2) tanesinin kullanma ve 1 (%1.19) tanesinin de biliş ötesi düzeyinde olduğu görülmüştür. En çok kazanımın ise kullanma düzeyinde olduğu dikkat çekmiştir.

4. sınıf fen ve teknoloji dersi kazanımları Marzano taksonomisinin bilişsel alan düzeylerine göre incelenmiş ve ulaşılan bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde toplam 7 ünite olduğu görülmektedir. Vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinde 23 (%12.9), maddeyi tanıyalım ünitesinde 46 (%25.9), kuvvet ve hareket ünitesinde 13 (%7.3), ışık ve ses ünitesinde 43 (%24.2), gezegenimiz dünya ünitesinde 17 (%9.6), canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde 15 (%8.4) ve yaşamımızda elektrik ünitesinde 20 (%11.2) kazanım olmak üzere toplam 177 kazanım olduğu görülmektedir. En çok kazanımın maddeyi tanıyalım ünitesinde, en az kazanımın da kuvvet ve hareket ünitesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4

*4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımlarının Marzano Taksonomisine Göre Dağılımı*

Sistem	BİLİŞSEL SİSTEM					
Düzye	Hatırlama	Kavrama		Analiz		Kullanma
<b>Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim</b>	4.1.1	4.1.2	4.1.4	4.1.3		4.1.17
	4.1.10	4.1.5	4.1.6	4.1.7		4.1.18
	4.1.14	4.1.8	4.1.11	4.1.9		4.1.20
	4.1.15	4.1.12	4.1.16	4.1.22		
		4.1.19	4.1.21	4.1.23		
<b>Maddeyi Tanıyalım</b>	4.2.1	4.2.4		4.2.2	4.2.6	4.2.14 4.2.15
	4.2.5	4.2.8		4.2.7	4.2.16	4.2.18 4.2.19
	4.2.11	4.2.12		4.2.17	4.2.20	4.2.21 4.2.23
	4.2.43	4.2.13		4.2.22	4.2.24	4.2.29 4.2.30
		4.2.34		4.2.25	4.2.26	4.2.32 4.2.33
				4.2.27	4.2.28	4.2.38 4.2.31
				4.2.36	4.2.37	4.2.35 4.2.46
				4.2.39	4.2.40	
				4.2.41	4.2.42	
				4.2.44	4.2.45	
<b>Kuvvet ve Hareket</b>	4.3.2	4.3.4		4.3.3		4.3.5
	4.3.8	4.3.1		4.3.6		4.3.11
	4.3.9			4.3.7		4.3.12
				4.3.10		

Işık ve Ses	4.4.1	4.4.2	4.4.4	4.4.6	4.4.5	4.4.9	4.4.18	4.4.20
	4.4.3	4.4.10	4.4.7	4.4.8	4.4.13	4.4.17	4.4.25	4.4.26
	4.4.12	4.4.16	4.4.21	4.4.24	4.4.22	4.4.23	4.4.27	4.4.28
	4.4.19	4.4.38	4.4.30	4.4.35	4.4.29	4.4.31	4.4.32	4.4.33
	4.4.43		4.4.37	4.4.41	4.4.34		4.4.36	4.4.39
							4.4.40	4.4.42
Gezegelimiz dünya			4.5.2					
	4.5.1		4.5.3		4.5.5			
	4.5.4		4.5.6		4.5.7			
	4.5.10		4.5.11		4.5.8		4.5.9	
	4.5.12		4.5.14		4.5.13			
		4.5.15						
Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım			4.6.1				4.6.5	
	4.6.4		4.6.2		4.6.3		4.6.9	
	4.6.8		4.6.7		4.6.6		4.6.11	
			4.6.10				4.6.12	
			4.6.15					
Yaşamımızda elektrik	4.7.3		4.7.1	4.7.5			4.7.4	
	4.7.7		4.7.8	4.7.10	4.7.2		4.7.9	
	4.7.11		4.7.13	4.7.16	4.7.6		4.7.12	
			4.7.17	4.7.18			4.7.14	
			4.7.19	4.7.20			4.7.15	
<b>Toplam</b>	<b>29</b>		<b>49</b>		<b>46</b>		<b>42</b>	
(%)	<b>16.3</b>		<b>27.6</b>		<b>25.9</b>		<b>23.7</b>	
<b>BİLİŞSEL FARKINDALIK SİSTEMİ</b>								
<b>Vücut. Bilmeç. Çözüm</b>	<b>Maddeyi tanıyalım</b>	<b>Kuvvet ve Hareket</b>	<b>Işık ve Ses</b>	<b>Gezegelimiz dünya</b>	<b>Canlılar Dün.Gez.Tnylm</b>	<b>Yaşamımızda elektrik</b>	<b>Toplam</b>	
	4.2.47			-	4.6.14		2	
<b>BİREYSEL SİSTEM</b>								
<b>Vücut. Bilmeç. Çözüm</b>	<b>Maddeyi tanıyalım</b>	<b>Kuvvet ve Hareket</b>	<b>Işık ve Ses</b>	<b>Gezegelimiz dünya</b>	<b>Canlılar Dün.Gez.Tnylm</b>	<b>Yaşamımızda elektrik</b>	<b>Toplam</b>	
4.1.13	4.2.3 4.2.9		4.4.11 4.4.14 4.4.15	4.5.16 4.5.17	4.6.13	-	9	

Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde vücudumuz bilimcesini çözelim ünitesindeki kazanımlardan 22 tanesinin (%95.6) bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Bu kazanımların 4 tanesi hatırlama, 10 tanesi kavrama, 5 tanesi analiz ve 3 tanesi kullanma düzeyindedir. Bu üitedeki kazanımlara genel olarak bakıldığında en çok kazanımın bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Bilişsel

sistemdeki dağılımda ise en fazla kazanımın kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Maddeyi tanıyalım ünitesindeki kazanımlardan 43 tanesinin (%93.4) bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Bilişsel sistemdeki kazanımların 4 tanesi hatırlama, 5 tanesi kavrama, 20 tanesi analiz ve 14 tanesi kullanma düzeyinde olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalık sisteminde bir bireysel sistemde de ise iki tane kazanım olduğu görülmüştür. Maddeyi tanıyalım ünitesindeki kazanımların dağılımına bakıldığında en çok kazanımın bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Düzey olarak bakıldığında ise en çok kazanımın analiz düzeyinde olduğu görülmektedir. Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde kuvvet ve hareket ünitesindeki bütün kazanımların bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Bilişsel sistemdeki dağılımda ise hatırlama düzeyinde 3, kavrama düzeyinde 3, analiz düzeyinde 4 ve kullanma düzeyinde ise 3 kazanım olduğu görülmektedir. Işık ve ses ünitesindeki kazanımlardan 40 (%93) tanesinin bilişsel sistemde, 3 (%7) tanesinin bireysel sistemde olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalık sisteminde kazanımın olmadığı görülmektedir. Işık ve ses ünitesindeki kazanımların dağılımına genel olarak bakıldığında en çok kazanımın bilişsel sistemde olduğu görülmüştür. Bilişsel sistemdeki kazanımların düzeylere göre dağılımına bakıldığında ise dengeli bir dağılımın olduğu görülmüştür. Marzano'nun sınıflaması kullanılarak yapılan analizde gezegenimiz dünya ünitesindeki kazanımlardan 15 (%88.2) tanesinin bilişsel sistemde olduğu ve bunlardan 4 tanesinin hatırlama, 6 tanesinin kavrama, 4 tanesinin analiz ve 1 tanesinin de kullanma düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık sisteminde hiç kazanım yokken, bireysel sistemde ise iki tane kazanım olduğu görülmektedir. “Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım” ünitesindeki kazanımlardan 13 (%86.6) tanesinin bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Bilişsel sistemdeki kazanımların 2 tanesi hatırlama, 5 tanesi kavrama, 2 tanesi analiz ve 4 tanesi de kullanma düzeyindedir. Bilişsel farkındalık sisteminde ve bireysel sistemde ise birer tane kazanımın olduğu görülmektedir. “Yaşamımızda elektrik” ünitesindeki bütün kazanımların bilişsel sistemde olduğu görülmektedir. Hatırlama düzeyinde 3, kavrama düzeyinde 10, analiz düzeyinde 2 ve kullanma düzeyinde ise 5 kazanımın olduğu görülmektedir. En çok kazanımın kavrama düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bir bütün olarak yapılan analize bakıldığında 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki 177 tane kazanımın dağılımı şu şekildedir. Bilişsel sistemde; tekrar elde etme ( hatırlama) düzeyinde 29 (%16.3), kavrama düzeyinde 49 (%27.6), analiz düzeyinde 46 (%25.9) ve kullanma düzeyinde 42 (%23.7) olmak üzere toplam 166 (%93.7) kazanım olduğu belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık sisteminde 2 (%1.1) ve bireysel sistemde 9 (%5) kazanımın olduğu belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık sistemi ve bireysel sistemdeki kazanım sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

4.sınıf sosyal bilgiler dersi programındaki kazanımlar, Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasının düzeylerine göre incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

## 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Marzano Taksonomisine Göre Dağılımı

Sistem		BİLİŞSEL SİSTEM					
Düzyey	Hatırlama	Kavrama	Analiz	Kullanma			
<b>Kendimi Tanıyorum</b>	4.1.1	4.1.2	4.1.6	-			
		4.1.3					
		4.1.5					
<b>Geçmişimi Öğreniyorum</b>	-	4.2.2	-	4.2.1			
		4.2.3		4.2.4			
				4.2.5			
				4.2.6			
<b>Yaşadığımız Yer</b>	-	4.3.2	4.3.6	4.3.1			
		4.3.3	4.3.7	4.3.4			
				4.3.5			
<b>Üretimden Tüketime</b>		4.4.2		4.4.4			
	-	4.4.3	4.4.1	4.4.5			
		4.4.7		4.4.6			
<b>İyi ki Var</b>	4.5.2	4.5.3	4.5.1	4.5.5			
			4.5.4	4.5.6			
<b>Hep Birlikte</b>	4.6.1	4.6.3		4.6.4			
			4.6.2	4.6.5			
<b>İnsanlar ve Yöentim</b>	4.7.1	4.7.2	4.7.4	-			
		4.7.3					
<b>Uzaktaki Arkadaş.</b>	4.8.1	4.8.2	4.8.3	-			
		4.8.4					
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>14</b>			
<b>(%)</b>	<b>10.8</b>	<b>34.7</b>	<b>19.5</b>	<b>30.4</b>			
BİLİŞSEL FARKINDALIK SİSTEMİ							
Kend.Tan.	Geç.Öğr.	Yaşad. Yer	Üret.Tük	İyi ki Var	Hep Brlkt.	İns. ve Yön.	Uzaktaki Ark.
-	-	4.3.8	-	-	-	-	-
BİREYSEL SİSTEM							
Kend.Tan	Geç.Öğr	Yaşad. Yer	Üret.Tük	İyi ki	Hep Brlkt.	İns. ve Yön.	Uzaktaki Ark



Var							
4.1.4	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 5 incelendiğinde 4. sınıf sosyal bilgiler programında, kendimi tanıyorum, geçmişimi öğreniyorum, yaşadığımız yer, üretimden tüketime, iyi ki var, hep birlikte, insanlar ve yönetim ve uzaktaki arkadaşlarım olmak üzere 8 ünite olduğu görülmektedir. Kendimi tanıyorum ünitesinde 6 (%13), geçmişimi öğreniyorum ünitesinde 6 (%13), yaşadığımız yer ünitesinde 8 (%17.3), üretimden tüketime ünitesinde 7 (%15.2), iyi ki var ünitesinde 6 (%13), hep birlikte ünitesinde 5 (%10.8), insanlar ve yönetim ünitesinde 4 (%8.6), uzaktaki arkadaşlarım ünitesinde ise 4 (%8.6) kazanım olmak üzere toplam 46 kazanım bulunmaktadır.

Marzano'nun bilişsel alan sınıflaması kullanılarak yapılan analizde “kendimi tanıyorum” ünitesindeki kazanımların 5 (%83.3) tanesi bilişsel sistem düzeyinde, 1 (%16.7) tanesi bireysel sistemde yer almaktadır. “Geçmişimi öğreniyorum” ünitesindeki kazanımların tamamının bilişsel sistemde olduğu görülmüştür. Bilişsel sistemdeki kazanımların 2 tanesi kavrama, 4 tanesi de kullanma düzeyindeki kazanımlardır. “Yaşadığımız yer” ünitesindeki kazanımların 7 (%87.5) tanesinin bilişsel sistemde, 1 (%12.5) tanesinin de bilişsel farkındalık sisteminde olduğu görülmüştür. “Üretimden tüketime” ünitesindeki kazanımların tamamının bilişsel sistemde olduğu dikkat çekmektedir. Bilişsel sistemdeki kazanımların 3 tanesi kavrama, 1 tanesi analiz ve 3 tanesi de kullanma düzeyindeki kazanımlardır. “İyi ki var” ünitesindeki kazanımların tamamının bilişsel sistemde olduğu görülmüştür. Bilişsel sistemdeki kazanımların 1 tanesi hatırlama, 1 tanesi kavrama, 2 tanesi analiz ve 2 tanesi de kullanma düzeyindeki kazanımlardır. “Hep birlikte” ünitesindeki kazanımların tamamının bilişsel sistemdeki kazanımlar olduğu görülmüştür. Bilişsel sistemdeki kazanımların 1 tanesi hatırlama, 2 tanesi kavrama, 1 tanesi analiz ve 2 tanesi de kullanma düzeyindedir. “İnsanlar ve yönetim” ünitesindeki kazanımların tamamı bilişsel sistemdeki yer alıp bu sistemdeki kazanımlardan 1 tanesi hatırlama, 2 tanesi kavrama ve 1 tanesi de analiz düzeyindeki kazanımlardır. “Uzaktaki arkadaşlarım” ünitesindeki kazanımların tamamının bilişsel sistemdeki kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak 4. sınıf sosyal bilgiler programı kazanımlarının Marzano taksonomisi kullanılarak yapılan analize bakıldığında bilişsel sistemdeki kazanım sayısının 44 (%95.6) olduğu, bilişsel farkındalık sisteminde 1 (%2.17) ve bireysel sistemde 1 (%2.17) kazanımın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

İlkokul programlarındaki kazanımların Marzano taksonomisinde yer alan bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesini ve kazanımların hangi bilişsel düzeyde olduğunun tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada 4. sınıf Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretim programları çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda programların geneline bir bütün olarak bakıldığında kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel sistemde yer aldığı, bilişsel

farkındalık ve bireysel sistemde yer alan kazanım sayısının oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

4. sınıf Türkçe Öğretim Programının Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasına göre analizi sonucunda toplam 241 kazanımdan 227 kazanımın bilişsel sistemde, 6 kazanımın bilişsel farkındalık sisteminde ve 8 kazanımın ise bireysel sistemde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel sistemde yer alan kazanımların büyük çoğunluğunun da ( $f=89$ ; %36.9) "kavrama" alt düzeyinde yer aldığı dikkat çekmiştir. Türkçe öğretim programındaki kazanımların 59'u (%24.4) kullanma, 56'sı (%23.2) analiz, 23'ü (%9.5) ise hatırlama düzeyindeki kazanımlardır. Bu araştırmanın sonuçları Türkçe öğretim programının değerlendirilmesinin amaçlandığı benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yağmur (2009, s. 31) Türkçe öğretim programında sunulan okuma kazanımlarının üst düzey bilişsel düşünme süreçleri açısından değerlendirildiğinde birçok kazanımın bilgi ve uygulama düzeyinde kaldığını, kazanımların farklı düşünme stratejileri, süreçleri ve becerileri açısından ele alınmadığını, bilgi işleme becerilerine programda çok az yer verildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Yağmur (2009) tarafından yapılan Türkçe öğretim programının değerlendirildiği araştırma bulgusunun, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Benzer biçimde Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) tarafından Bloom taksonomisine göre Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının değerlendirildiği çalışmada da kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel alanın hatırlama ve anlama basamağında yer aldığı, uygulama basamağında yer alan kazanımların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Savaş (2014) tarafından Türkçe dinleme etkinliklerinin Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımının belirlendiği araştırma sonucunda da alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında, alt düzey olarak kabul edilen "hatırlama", "anlama" ve "uygulama" lehine büyük bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalar, Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlarda bu araştırmanın üst düzey becerilerin eksikliğine ilişkin sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırma sonucunda 4. sınıf Matematik öğretim programının Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasına göre analizinde, toplam 84 kazanımdan 83'ünün bilişsel sistemde yer aldığı, 1 kazanımın ise bilişsel farkındalık sisteminde olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel sistemde yer alan kazanımların ise büyük çoğunluğu ( $f=38$ , %45.2) kullanma alt düzeyinde yer almaktadır. Bunu sırasıyla kavrama ( $f=24$ , %28,5), analiz ( $f=13$ , %15.4) ve hatırlama ( $f=8$ , %9.52) düzeyleri izlemektedir. İşgüzel, Kızıltan ve Gökçe (2010) tarafından matematik dersinin soyut olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle yapılan çalışmaların öğrencilerin zihinsel gelişiminin üstünde olduğu, bu durumun da öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ciddi ölçüde zedelediği ve "ben matematikte iyi değilim" duygusunun giderek daha kalıcı hale geldiği belirtilmektedir. Kazanımlarda konu boyutlu tanımlamaların öğrencilerin düşünme süreçlerine odaklanmalarını engellediği, sonuçta zihinsel gelişimini tamamlayamayan öğrencilerin önemli bir sorun olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda ele alındığında ilkökul matematik programlarında yer alan kazanımlarda bilişsel farkındalık ve bireysel sisteme yönelik

kazanım sayısının oldukça yetersiz olmasının bu sorunun temel nedenleri arasında yer aldığı söylenebilir.

4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasına göre yapılan analizinde ortaya çıkan sonuçlar da yine diğer öğretim programlarında olduğu gibi dengeli bir dağılımın olmadığını ortaya koymaktadır. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan toplam 177 kazanımın 166 (%94) tanesinin bilişsel sistemde, 2 kazanımın (%1) bilişsel farkındalık, 9 kazanımın ise (%5) bireysel sistemde olduğu ortaya çıkmıştır. Bir bütün olarak yapılan analize bakıldığında ise bilişsel sistemdeki kazanımların büyük çoğunluğu ( $f=49$ , %27.6) kavrama, analiz ( $f=46$ , %25.9) ve hatırlama ( $f=29$ , %16,3) alt düzeylerinde yer almaktadır. Türkçe ve Matematik öğretim programlarına paralel bir biçimde Fen ve Teknoloji öğretim programında da bilişsel farkındalık sistemi ve bireysel sistemdeki kazanım sayısının yetersiz olduğu araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Araştırmanın bu bulgusu da farklı sınıf düzeylerinde yapılmış olsa da Fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının değerlendirildiği araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Arsal (2012) tarafından fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçları bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yapılan çalışma sonucunda fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki kazanımların daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki öğrenmeleri içerdiği; uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey bilişsel öğrenmelere ilişkin kazanımların oldukça yetersiz olduğu sonucu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Benzer biçimde Arı ve Gökler (2012) tarafından fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirildiği çalışma sonucunda da programda yer alan kazanımların bilişsel süreçler açısından alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı ve kazanımların genellikle anlama basamağını kapsadığı ortaya çıkmıştır. Bıkmaz (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları da Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında 4. ve 5. sınıf ünitelerinin hedef davranış düzeylerinin programın daha çok kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ön plana çıkardığı ve daha alt düzey öğrenmeleri gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum 2005 yılında gerçekleştirilen program değişikliği öncesinde uygulanan programın da genellikle bilişsel açıdan alt düzey kazanımlara yönelik hazırlandığını ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının analizinde toplam 46 kazanımdan 44 (%95.6) tanesinin bilişsel sistemde, 1 tanesinin bilişsel farkındalık sisteminde (%2.17) ve 1 tanesinin de bireysel sistemde (%2.17) yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel sistemdeki kazanımların büyük çoğunluğu ise kavrama ( $f=16$ ), kullanma ( $f=14$ ) ve analiz ( $f=9$ ) basamağında yer almaktadır. Bilişsel sistemdeki en fazla kazanım kavrama düzeyinde en az kazanımın ise hatırlama düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum diğer programlarda olduğu gibi sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların da Marzano sınıflamasının düzeylerine göre dengeli dağılmadığını göstermektedir.

Marzano taksonomisine ilkökul programlarının analizine yönelik yapılan bu çalışmada, bir bütün olarak ele alındığında bilişsel alana yönelik kazanımlarla bilişsel

farkındalık ve bireysel sistemde yer alan kazanımlar arasında bir denge sağlanamadığı, bilişsel alanda yer alan kazanımların biliş ötesi ve bireysel sisteme göre oldukça fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel alanda yer alan kazanımların da büyük çoğunluğunun kavrama ve kullanma alt boyutunda yer aldığı, analiz alt boyutuna yönelik kazanım sayısının diğer boyutlara göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Doğanay'ın (2010) Blakey ve Spence'den (1990) aktardığına göre bilişsel farkındalık becerileri hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle programlarda öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların yer almasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Berberoğlu ve diğerleri (2009) tarafından ilköğretim programlarının öğrenme çıktılarının üst düzey düşünme süreçleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışma sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Berberoğlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bu çalışmada öğretim programı uygulamalarının istendik yönde, üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir formatta yürümeyeceği ifade edilmekte, bu nedenle ilgili öğretim programlarının ciddi olarak ele alınıp düzenlenmesinde yarar görüldüğü, kazanım ifadelerinin azaltılarak düşünme süreçleri boyutunda vurgulanması ve programların genel çerçevesinde tanımlanan düşünme süreçleri ile uyumlu biçime getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, ele alınan programlarda, üst bilişsel seviyedeki özellikle de bilişsel farkındalık ve bireysel sistemdeki kazanım sayısının az olduğu görülmektedir. Eğitim sistemimizin beklentilerinin en başında bilime değer veren, bilişsel farkındalığı yüksek, üst düzey becerilere sahip ve bunları diğer durumlara da aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında programda yer alan kazanımların üst düzey becerileri kazandıracak biçimde yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının kazanımları yeniden gözden geçirilirken üst düzey bilişsel basamaklara ait kazanım sayılarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları Marzano'nun bilişsel alan sınıflamasına yönelik programların değerlendirilmesi yoluyla sunulmuştur. İlkokul programlarının Bloom ve Marzano dışındaki taksonomiler kullanılarak değerlendirilebileceği benzer çalışmalar da yapılabilir. Ders kitaplarındaki etkinlik türleri Marzano sınıflaması kullanılarak bilişsel alan düzeyi bakımından değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L.W. (1999). *Rethinking Bloom's taxonomy: Implications for testing and assessment*. Retrieved from ERIC database (ED435630, TM 030 228).
- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. Airasian, P. W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. Newyork: Addison Wesley Longman, Inc.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Arı, A. & Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Niğde, Türkiye.
- Aydın, M. (2013). Beş nitel araştırma yaklaşımı- Nitel araştırma yöntemleri. (J.W. Cresswell: Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir, Çev.) içinde, *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (ss.69-110). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, N. & Yılmaz, A. (2010).Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Barak, M. & Ben-Chaim, D. & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: *A Case of Critical Thinking*. *ResSciEduc*, 37, 353-369.
- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom Taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., İş Güzel, Ç. & Özgen Tuncer, Ç. (2009). İlköğretim 1. ve 5. sınıflar arasındaki öğretim programlarının kapsam ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*. Ocak-Şubat 2009, 1, 10-48.
- Bıkmaz, F. H. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf fen bilgisi dersi yazılı sınav sorularının öğrenme düzeylerine ve türlerine göre analizi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 74-74.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Meb Yayınları.
- Boddy, N., Watson, K., & Aubusson, P. (2003). A trial of the five Es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.

- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Bütün, M. (2013). *Araştırma yaklaşımının seçimi*. (John W. Cresswell: Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir) içinde *Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlilik ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. & Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitim bilgisayar kullanımına yönelik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35,38-52.
- Çalışkan, M. (2010). Geniş ölçekli durum belirleme çalışmalarında üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi: PISA Fen ve Matematik Okuryazarlığı. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10, 32-58.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: PEGEM.
- Çevik, Ş. (2010). Ortaöğretim 9.10. ve 11. Sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000-2008 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında sorulan fizik sorularının bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Demirtaşlı, N. (2010). Sosyal bilgiler dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama dergisi*, Temmuz-Eylül, 9, 23-32.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9.Sınıf matematik sınav sorularının Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Doğanay, A. & Güzel Yüce, S. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16(2), 185-214.
- Doğanay, A. & Sarı M. (2014). "Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi". In Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 37-80). Ankara: Pegem Akademi.
- ERG (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*, 16.01.2006 tarihinde [http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat\\_raporu.doc](http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc) adresinden alınmıştır.
- Erktin, E. (2002): İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 61-70.

- Eroğlu, D. & Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 72-80.
- Gall, J.P., Gall, M. D. & Borg, W. R. (1999). *Apply in educational research: A practical guide*. New York: Longman.
- Gezer, M. & İlhan, M. (2014). 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının Solo taksonomisine göre incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 193-208.
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı anlatım sınav sorularının yeni bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII-/2012-Güz*: 127-146.
- Kablan, Z. Baran, T. & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 347-366.
- Konak, Ö. A. (2010). Eğitim ve öğretim etkinlikleri üzerine. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10, 4-5.
- Kutlu, Ö., Yalçın, S. & Pehlivan, E. B. (2010). İlköğretim programında yer alan kazanımlara dayalı soru yazma ve puanlama çalışması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1201-1215.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2006). *Avrupa dilleri için ortak başvuru metni: Öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2003). *TIMSS 1999 Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması ulusal raporu*. Ankara. 03.02.2015 tarihinde [http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf) adresinden alınmıştır. .
- MEB EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2002). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi* (öbbs-2002). Durum belirleme raporu. Ankara.

- MEB EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2013). *PISA 2012 Ulusal ön raporu*. 03.02.2015 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB (2015). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı. PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara:İşkur Matbaacılık.
- Murphy, E. (1997). Constructivism from philosophy to practice: Characteristics of constructivist learning and teaching. 08/09/2008 tarihinde <http://www.stemnet.nf.ca/~elmurphy/emurphy/cle3.html> adresinden alınmıştır.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators* [OECD (2013), *Bir bakışta eğitim 2013: OECD Göstergeleri*], OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013> adresinden alınmıştır.
- Oğuz A. (2008). *Yapılandırmacılık*. B. Duman (Ed.) içinde, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 368-404). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Tubar-XIII-/2003-Bahar*, 59-69.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen-Tuncer, Ç. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9, 34-49.
- Palmer, E. J. & Devitt, P. G. (2007). *Assessment of higher order cognitive skills in under graduate education: modifié dessay or multiple choice questions?* BMC Medical Education, 7:49. PISA Türkiye. 20.05.2014 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncellenmiş Bloom Sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlik ve Bloom taksonomisine göre analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye belirleme sınavı (SBS) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



- Tsaparlis, G. & Zoller, U. (2003). Evaluation of higher vs. lower-order cognitive skills-type examinations in chemistry: implications for university in-class assessment and examinations. *The Royal Society of Chemistry*, 7(2), 50-57.
- Üner, S. (2010). *IX. ve X. Sınıf kimya ders kitaplarındaki ve kimya sınavlarındaki soruların Bloom Taksonomisi'ne göre analizi ve öğrencilerin bilişsel düzeyleriyle ilişkisinin tespit edilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Watts, M., Jofili, Z., & Bezerra, R. (1997). A case for critical constructivism and critical thinking in science education. *Research in Science Education*, 27(2), 309–322.
- Wilens, W. (1991). *Question in gskills for teachers. What research say to the teacher?* (Third Edition). Washington, D.C.: National Education Association. ERIC Document Reproductionno: ED 332983.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5, 19-34.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zoller, U. (1999). Scaling-up of higher-order cognitive skills-oriented college chemistry teaching: An action-oriented research. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(5), 583–596.
- Zoller, U. (2000a). Teaching college science towards the next millennium: Are we getting it right? *Journal of College Science Teaching*, 29, 409-414.



## An Overview to Inspection and Guidance from the Perspectives of Teachers and Inspectors

İdris ŞAHİN\*

Received: 11 January 2016

Accepted: 01 December 2016

**ABSTRACT:** In determining the quality and improvement of the education and school; the importance of guidance, inspection and evaluation processes are obvious. Today, the main purpose of the inspection is seen as to provide needed assistance to the teacher. In this study, it is aimed to reveal the teachers' and the inspectors' mutual expectations about the guidance and inspection carried out by the inspectors, teachers' demands for assistance and inspectors' realizations of these demands; the perceptions of the teachers about inspectors and their desire to share the problems which they faced and the feelings of the teachers and inspectors towards each other. This research is a descriptive study based on the inspectors' and teachers' perceptions. It was carried out with the participation of 26 people in total, 8 of them inspectors and 18 of them teachers in Izmir. Data were collected through negotiations using a semi-structured interview form. Descriptive analysis was used as a data analysis technique. The obtained results in this study have revealed that the inspectors and teachers' views on research problems overlap in some cases and contradict in some cases.

**Keywords:** inspection, guidance, inspector, teachers, elementary school.

### Extended Abstract

**Purpose and Significance:** For a school to achieve its goals, resources that the school has and the resources that the school could use should be evaluated with the most efficient way. Thus, school activities must be monitored, supervised and its resource usage condition must be determined. Outputs and the efficiency of the school should be monitored and the precautions to make the improvements permanent should be taken (Aydın, 2005). In determining the quality and improvement of the education and school; the importance of guidance, inspection and evaluation processes are obvious. Today, the main purpose of the inspection is seen as to provide needed assistance to the teacher. In this study, it is aimed to reveal the teachers' and the inspectors' mutual expectations about the guidance and inspection carried out by the inspectors, teachers' demands for assistance and inspectors' realizations of these demands; the perceptions of the teachers about inspectors and their desire to share the problems which they faced and the feelings of the teachers and inspectors towards each other.

**Method:** In this study, the guidance and supervision practices made by provincial education inspectors are aimed to be based on inspector and teacher views. This

\* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey, [sahinidris@gmail.com](mailto:sahinidris@gmail.com)

### Citation Information

Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 251-273.

research has the characteristics of a case study. The data have been collected with one of the qualitative research methods, “interview”. The study has been carried out with the participation of 26 people, including 8 inspectors and, 18 teachers in two schools that are under the guidance and supervision of these inspectors. The data have been collected through “a form of semi-structured interview” consisting of five open ended questions. Descriptive data analysis have been used in analysis. Findings, have been arranged in themes. Quotations are given frequently so as to reflect the views of participants conspicuously.

**Results:** In recent years inspectors think that teachers’ expectation and wants from inspectors have decreased. According to teachers; inspectors’ expectation and wants, who provide guidance or make an inspection, vary from inspector to inspector. Inspectors indicate that teachers usually don’t request for help about solution of problems which they experienced in teaching. Teachers say that they didn’t request for help about the problems which they experienced in teaching by transferring them to inspectors. Inspectors usually turns down on teachers’ perceptions and attitudes about inspectors, and they believe that teachers sometimes see inspectors as a guide in real terms. Teachers don’t see inspectors as a guide; indicate that they couldn’t benefit from inspectors about guiding, elimination of deficiencies, rectification of errors. Inspectors think that teachers aren’t disposed enough to share the problems especially about the topics such as classroom management and teaching methods. Teachers state that they aren’t disposed to get help for solutions of the problems which they experienced with teaching. As well as, inspectors really approve teachers’ behaviors and feelings on inspection process, they think that teachers have negative prejudice towards inspection. Teachers think that inspectors usually exhibit positive attitudes on inspection process, however their manner and behaviors changes according to ‘personality traits’ and ‘viewpoints to people’.

**Discussion and Conclusions:** Teachers need the support and guidance of inspectors to meet the knowledge and skills they feel they lack when doing their jobs. In order for the inspector to effectively guide to the teacher, the inspector should be well trained and the inspector should transform supervision process into an intermediary which contributes to the improvement of the teacher, make suggestions rather than criticizing, do sample teaching practice when the teacher requests. It is also necessary for the teacher to be open to development, to consider the inspector as an expert in the field and to ask for or accept the inspector's help.

According to the inspectors, teachers do not ask for help to solve the problems they have experienced in teaching, to make up for their professional deficiencies and to improve themselves. The underlying cause of this situation is that teachers are prejudiced about inspectors or do not want to look like they are ignorant. Teachers, on the other hand, emphasize that they cannot get the help they need from the inspectors.

This situation, as stated by Akbaba-Altun and Memişoğlu (2010) demonstrates that the control system is dysfunctional.

Inspectors find teachers' perceptions and approaches about themselves "negative" and think that teachers do not feel the need to "improve themselves" in their profession. Teachers do not see inspectors as a guide; and they state that they cannot benefit sufficiently from the inspectors in guidance, elimination of deficiencies and correcting their mistakes. This result seems to be consistent with the findings in many researches (Karabulut, 2006; Kılıç, Aslanargun & Arseven, 2013; Korkmaz & Özdoğan, 2005, Köybaşı & Dönmez, 2013; Memişoğlu & Sağır, 2008; Sabancı & Şahin, 2007; Sonmez, 2006).

Inspectors think that teachers are not "willing" to share with themselves the problems they have experienced, especially in classroom management and teaching methods. The main reason for this is that the teacher is prejudiced about the inspector or avoids from appearing as ignorant. Essentially, the teacher thinks that "he/she does not need help" or the teacher does not realize that he/she needs help. Because of this, the teacher is "reluctant" to share the problem that he / she is experiencing with his / her teaching and acts with his / her own knowledge. Teachers often say that they are not willing to get help from the inspectors. According to the teachers, the reason for this is that they cannot communicate well with the inspector and there is no common attitude among inspectors. This situation overlaps with the finding that the teachers refrain from explaining their problems related to education (Kapusuzoğlu, 2012). However, the inspector is expected to work with the teacher to solve these problems by identifying the problems that the teacher has with regard to education and thus contributing to the development of the teacher.

According to the inspectors, the teacher develops positive behavior if they believe that the inspectors share success and failure and if the teacher does not believe the "sufficiency" and "sincerity" of the inspector, he/she behaves in an attitude to end the guidance/supervision process as soon as possible. According to the teachers, in the guidance / supervision process, inspectors often exhibit "positive behavior", while attitudes and behaviors vary according to "personality traits" and "perspectives of people". While some inspectors behave "warm and sincere", some are "hard" and "official", so there is no intimate environment. This result seems consistent with many research findings (Dağlı, 2000; Karabulut, 2006; Özan Boydak & Özdemir, 2010).

## Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik ve Denetim Çalışmalarına Bakış

İdris ŞAHİN\*

**Makale Gönderme Tarihi:** 11 Ocak 2016

**Makale Kabul Tarihi:** 01 Aralık 2016

**ÖZ:** Eğitimin ve okulun niteliğinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde rehberlik, denetim ve değerlendirme süreçlerinin önemi açıktır. Günümüzde, denetimin temel amacı, öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak olarak görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada il eğitim müfettişleri tarafından yürütülen rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin öğretmen ve müfettişlerin karşılıklı beklentileri; öğretmenlerin yardım talepleri ve bu talepleri müfettişlerin karşılama durumu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları onlarla paylaşma isteği ile müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duygularının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırma müfettiş ve öğretmenlerin algılarına dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışma 8'i müfettiş, 18'i öğretmen toplam 26 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak, görüşme yoluyla yapılmıştır. Veri çözümlemede betimsel veri analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma problemleri üzerinde müfettişlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin bazı olgularda örtüştüğünü, bazı olgularda ise çeliştiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar kelimeler:** denetim, rehberlik, müfettiş, öğretmen, ilköğretim okulu.

### Giriş

Eğitim sisteminin amacına ulaşmasına pek çok etken katkıda bulunur. Bu etkenlerden biri de rehberlik ve denetim hizmetleri alt sistemidir. Rehberlik, denetim ve değerlendirme süreçleri, eğitim-öğretim etkinliklerinin dolayısıyla da okulun amacına ulaşmasında ve niteliğini geliştirmede önemli rol oynar. Bu bakımdan denetim, eğitim sürecinin işleyişindeki olumlu-olumsuz yönlerin belirlenmesiyle başlayan, değerlendirme ve geliştirme eylemleriyle devam eden (Ceylan & Ağaoğlu, 2010), teknik ve sosyal bir süreç olarak görülmektedir (Aydın, 1993). Denetimin işlevleri ise durum saptama, değerlendirme ve geliştirme şeklinde ele alınmaktadır (Aydın, 1993; Taymaz, 2013). Denetimle hem okulların ve öğretmenlerin yasalarla belirtilen sorumluluklarını ne oranda yerine getirdikleri hem de eğitim etkinlikleri, okullar ve eğitim programlarının ulusal hedeflere ilişkin işlevlerini ne oranda gerçekleştirdikleri belirlenip değerlendirilir (Skolinspektionen, 2009). Bu durumda okulda, dolayısıyla da eğitimde kaliteyi sağlamada denetimin önemi yadsınamaz.

Denetim, pratik süreç izlenerek, süreçteki sapmaları düzelterek ve süreci geliştirerek örgütün sağlıklı yaşamasına yardım eder. Çağdaş ve bilimsel anlayış, denetimin sadece kontrol amaçlı değil aynı zamanda sistemi, eğitim-öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapıldığını ifade eder. Bu yüzden nesnel ve sağlıklı bir teftiş için sistemin bütün girdilerinin dikkate alınması gerekir (Lee, 1998: 87). Günümüzde okullarda gerçekleştirilen denetimin temel amacı, öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak (Öz, 2003), eğitim sürecini düzeltmek ve geliştirmek olarak görülmektedir (Başar, 1998). Bu ise ancak eğitimciler arasında işbirliğini ve demokratik çalışmayı oluşturma, öğrenci başarısını artırma, öğretmeni geliştirme ve eğitimsel

\*Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, [sahinidris@gmail.com](mailto:sahinidris@gmail.com)

eşitliği sağlayarak gerçekleştirilir (Blase & Blase, 2001; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001).

Okulun amacına ulaşabilmesi, sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle okulun çalışmalarının sürekli izlenmesi, denetlenmesi ve kaynak kullanma durumunun belirlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da okulun çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenmesi ve gelişimi sürekli kılacak önlemlerin alınması gerekir (Aydın, 2005). Müfettişin yaptığı rehberlik ve denetim etkinlikleri, okul üyelerinin gelişimini amaçlar. Dolayısıyla yeniliğe açıklık, yeni görüşleri incelemeye isteklilik, kabul etmeye hazır oluş gibi özellikler, bu etkinlikler sırasında geliştirilmesi gereken özelliklerdendir. Müfettiş, yeniliklere ilişkin olumlu beklenti oluşturarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerden gelen yaratıcı, yenilikçi girişimleri destekleyerek, bu özelliklerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Aydın, 1993).

Müfettişin temel görevi, eğitim sürecinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunacak rolleri oynamaktadır. Müfettiş, eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı gibi çeşitli roller oynamaktadır. Bu rolleriyle müfettiş, denetlediği bireyin bulunduğu ortama/çevreye uyum sağlamasına, kendisini tanımaya, kabullenmesine, sorunlarını çözmesine, eksikliklerini gidermesine, moralinin yükselmesine, güdülenmesine, gelişmesine dolayısıyla da başarılı ve mutlu olmasına katkıda bulunur (Taymaz, 2013). Bu bağlamda müfettişin rollerini etkin bir biçimde oynayabilmesi için, yeterlilik, eğitim alanındaki yenilikleri dikkatle izleme, yeniliklere açık olma, insan ilişkileri bakımından gelişmiş olma gibi niteliklerinin yüksek düzeyde olması büyük önem taşır. Ancak diğer mesleklerde olduğu gibi, eğitim müfettişlerinin de mesleğin ilk yıllarında sahip oldukları bilgi, beceri ve donanımları zamanla gelişen yeni durumlara yanıt vermeyecektir. Bu yüzden onların da işbaşında yetişme ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) yoluyla günün koşullarına yanıt verecek donanıma gelmeleri gerekir. Ne var ki Ceylan ve Ağaoğlu'nun (2010) yaptıkları çalışmada bakanlık tarafından 2002-2009 yılları arasında eğitim müfettişlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinde müfettişlere yönelik rehberlik etme yeterliliğini kazandıracak herhangi bir konu başlığının yer almadığı belirlenmiştir.

Müfettişlerin, rehberlik rollerini etkili bir şekilde oynamaları, iyileştirme ve yenileşme çalışmalarına etkin olarak katılmaları suretiyle okulun güçlü/zayıf yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı oldukları bilinmektedir (Özdayı & Özcan, 2005). Buna karşın müfettişlerin, iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlandıkları, denetlemekle yükümlü oldukları kişilere modern denetim yaklaşımlarında önerilen rehberliği yeterince yapamadıkları saptanmıştır (Ağaoğlu, 2001). Müfettişlerin rehberlik rollerini etkin bir biçimde oynamalarına engel oluşturabilecek pek çok neden sayılabilir. Bunlar; müfettişlerin yeterli donanıma sahip olmamalarından, iş yüklerinin fazla olmasına; öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yardım almaya istekli olmamalarına ya da müfettiş ve öğretmenlerin birbirleri hakkında sahip oldukları ön yargılara kadar uzanan geniş bir alana yayılabilir. Bazı insanların yardım alma gereksinimlerini belli etmekten kaçındıkları dikkate

alındığında, müfettişlerin bu görevlerini yerine getirmeleri çok daha zorlaşmaktadır. Bu yüzden de müfettiş, rehberlik sürecinde rehberlikten yararlananın psikolojisini gözetmeli, davranışlarına çok daha fazla özen göstermelidir. Çünkü müfettişin bireyin gizlemeye çalıştığı yardım gereksiniminin kaynağını bulabilmesi, ilgi ve duyarlılık gerektirir (Başar, 1998). Bu durumda müfettişlerin, duyarlılık geliştirebilmeleri ve rehberlik ettikleri bireylerin psikolojisini anlayabilmeleri için, danışmanlık yaklaşım ve modellerine ilişkin bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekir (Ceylan & Ağaoğlu, 2010).

Yapılan çalışmalarda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) denetim sisteminin, çok sayıda ve önemli derecede yapısal sorunu olduğu (Kayıkçı, 2005); rehberlik ve denetim sürecinde yaşanan sorunların, eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden, denetimin örgütlenme biçiminden, denetim için ayrılan zamanın yetersizliğinden (Dağlı, 2006); denetimde açıklık ilkesine uyulmamasından ve müfettişlerin rehberlik alanında uzmanlaşmamış olmalarından kaynaklandığı öne sürülmektedir (Bostancı, 2005; Gökçe, 2009). Ayrıca denetimde yerine getirilmesi gerekenle yapılan işlemler arasında büyük boşlukların bulunduğu; rehberlik hizmetlerinin etkin biçimde yapılamadığı, yapılan denetimin de modern denetim anlayışıyla bağdaşmadığı (Atay, 1995; Bilir, 1991; Yavuz, 1995) vurgulanmaktadır. Yine araştırmalarda müfettişlerin yaptıkları denetim ve rehberlik çalışmalarının, amacına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı (Doğanay, 2006; Dündar, 2005; İnal, 2008; Renkler, 2005; Sağlam & Demir, 2009); değerlendirme ile sınırlı, biçimsel denetime ağırlık verildiği, denetimin öğretim sürecini geliştirmekten uzak olduğu (Memduhoğlu, 2012) belirtilmektedir. Bununla birlikte müfettişlerin, rehberlikten daha çok değerlendirme yaptıkları, rehberlik hizmetlerinin istenilen düzeyde olmadığı (Akbaba-Altun & Memişoğlu, 2010; Sağır, 2005); algılanan ile beklenen denetim davranışları arasında büyük farklar olduğu, denetim sisteminin sağlıklı yürümediği, müfettişlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı (Kavas, 2005) vurgulanmaktadır. Bunlara karşın ders denetiminde, eğitim müfettişlerinin, öğretmenlere yönelik tutumlarında “sınıf öğretmenlerinin memnun oldukları” şeklinde araştırma bulgusu (Erdem & Eroğlu, 2012) bulunmaktadır.

Denetim ve rehberlik çalışmalarına ilişkin araştırmalarda ulaşılan bu bulgulara karşın öğretmenler, müfettişlerin kendilerine rehberlik yapmalarını, yeni gelişmeleri aktarmalarını, eksiklik ve hatalarını düzeltmede destek olmalarını istedikleri de saptanmıştır (Ünal & Sığircı, 2000, s. 292). Esasen gerek öğretmenin meslek öncesi yetiştirilmesinde mesleki yeterliklerinin tam olmaması, gerekse yaşanan hızlı değişimler, sürekli ve nitelikli bir rehberlik hizmetini zorunlu kılmaktadır. Bu durum müfettişlerin, bir yandan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikte, diğer taraftan da evrensel boyutta eğitime ilişkin yenilik ve gelişmeleri izleyebilme, kavrama ve uygulama özellikleriyle donanmış olmalarını zorunlu kılmaktadır (Sullivan & Glanz, 2000). Bununla birlikte hem yönetim tarafından yapılan denetimde hem de müfettişin denetleme etkinliğinde öğretmenin geliştirilmesi, diğer tüm denetsel etkinliklerden ayrı tutulması ve öncelikli sayılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Türkiye eğitim sisteminin çeşitli alt sistemlerinde sürekli birtakım değişiklikler yapılmaktadır. Ne var ki, bu değişikliklerin genellikle bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını söylemek oldukça güç görünmektedir. Bu şekilde yapılan değişiklikler, sistem bütünlüğüne zarar verdiği gibi, yeni sorunlar da doğurmaktadır. Değişiklik yapılan alt sistemlerden biri de rehberlik ve denetim alt sistemidir. Bu çalışmanın verileri toplandıktan sonra yerleşik rehberlik-denetim uygulaması bırakılarak, yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu değişiklik, pek çok alanda olduğu gibi yukarıdan aşağıya doğru bir yaklaşımla vücut bulmuştur. Nihayet 26.08.2014 tarih, 3554526 sayılı Bakanlık oluru ile "MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" yürürlükten kaldırılmıştır. 2015 yılında ise MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, "lise ve dengi okullar rehberlik ve denetim rehberi" yayımlamıştır. Bir yıl sonra tekrar eski uygulamaya dönülürse veya daha farklı bir uygulamaya geçilirse şaşırılmamak gerekir. Bu yüzden her ne kadar rehberlik ve denetime ilişkin uygulama farklılaşmış olsa da bu çalışmanın alanda olup bitenlere ilişkin bilgi birikimine katkıda bulunacağı; yürütülen ve gelecekte yapılacak pratiklerle karşılaştırmalar yapılmasına ve alanın zenginleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, il eğitim müfettişlerinin yaptıkları rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin olarak öğretmen ve müfettişlerin birbirlerinden beklentilerini; öğretmenlerin müfettişlerden yardım taleplerini ve bu taleplerin karşılanma durumunu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları müfettişlerle paylaşma isteğini ve müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duygularını ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarda yürütülen rehberlik ve denetim çalışmalarında müfettiş ve öğretmenler birbirlerinden ne tür beklenti veya talepte bulunmaktadır?
2. Öğretmenlerin, eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak, müfettişlerden yardım talep etmeleri ve bu talepleri müfettişlerin karşılama durumu nedir?
3. Öğretmenlerin, müfettişleri bir rehber veya danışman olarak görme durumu nedir?
4. Öğretmenlerin, yardıma ihtiyaç duydukları, eğitim-öğretimle ilgili sorunlarını müfettişlerle paylaşma durumu nedir?
5. Müfettişlerin ve öğretmenlerin denetim sürecinde birbirlerine karşı duyguları, tutum ve davranışlarına nasıl yansımaktadır?

### Yöntem

Bu çalışmada il eğitim müfettişlerinin gerçekleştirmiş oldukları rehberlik ve denetim çalışmalarının, müfettiş ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bir durumun uygun bir yöntemle, ayrıntılı bir biçimde incelenmesini amaçlayan bu araştırma, bir durum çalışması özelliği taşımaktadır. Araştırma problemlerinin çözümü için kapsamlı, derinlikli veri toplanması hedeflenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden "görüşme" yoluyla toplanmıştır.



### Çalışma Grubu

Bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesi amacıyla, çalışmaya gönüllü katılan İzmir ilinde bir teftiş grubundaki 8 müfettiş; bu müfettişlerin rehberlik ve denetim alanlarındaki iki resmi ilköğretim okulunda (Şehit Konuralp Özcan ve Mimar Kemalettin) 18 öğretmen (ilkokul 10, ortaokul 8 kişi) olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın katılımcısı müfettişlerin yedisi erkek, biri kadındır; mesleki kıdemleri öğretmenlik dahil olmak üzere 23 yıl ile 45 yıl; müfettişlik kıdemleri ise 12 yıl ile 28 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, 8'i erkek, 10'u kadın; 8'i sınıf, 10'u branş öğretmeni; mesleki kıdemleri 6 yıl ile 34 yıl arasında değişmektedir.

### Veri Toplama

Veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu amaçla önce ilgili alan yazın incelenmiş; yedi sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından görüşme formlarının kapsam ve görünüş geçerliliği için bir müfettiş, bir öğretmen ve iki akademisyenin görüş ve önerileri alınmış, bu görüş ve öneriler doğrultusunda soruların ifade edilmiş biçimleri, sorulma sırası ve içeriklerine ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak soru sayısı beşe indirilmiştir.

Görüşme, görüşmeci ile görüşülen kişi arasında paylaşılan bir gizlilik durumu taşır. Bunun için görüşmeye başlamadan önce yanıtlayıcıya “konuşulanların üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağı ve araştırma amacı dışında kullanılmayacağı” vurgulanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Görüşme, görüşülen kişinin görüşlerini rahatça ifade edilebilmesi için görüşmeci tarafından not edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler en az 30, en çok 50 dakika sürmüştür. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmekten özenle kaçınmış, göz teması kurarak, başını sallayarak konuşmacıyla aktif iletişim durumunu korumuştur.

### Veri Çözümleme

Veri çözümlemede nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel veri analizi kullanılmıştır. Veri çözümleme Miles ve Huberman (1994) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2008) vurguladığı gibi araştırma sorularına uygun olarak oluşturulan temalar şeklinde düzenlenerek sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla da sıkça doğrudan alıntılar verilmiştir. Alıntı seçiminde açıklayıcılık, çeşitlilik, farklı görüş ve uç örnekler dikkate alınmıştır. Veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek betimlenmiş, sonra bu betimlemeler yorumlanmış ve aralarındaki ilişkiler irdelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Güvenirlik için biri müfettiş, diğeri öğretmen iki katılımcının incelemesine sunularak teyitleri alınmıştır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak, temelde veri toplama ve çözümleme sürecinde olmakla birlikte tüm araştırma boyunca yapılan işlemlerin açıklığı ve inandırıcılığı olarak ele alınmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları, pozitivist

paradigmanın hipotez test etmeye dayalı tümdengelimci anlayışının ürünü olarak dogmatik bulunmaktadır. Bu nedenle de geçerlik ve güvenilirlik yerine daha çok inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Strauss & Corbin, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda bu çalışmada inandırıcılığını artırmak ve benzer ortamlara aktarılabir özelliklerini ortaya koyabilmek için veri toplama ve çözümlemenin nasıl yapıldığı, sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır.

Veri çözümleme, nitel çalışma deneyimi olan, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çözümleme için katılımcılara birer numara verilmiş (Müfettiş M1, M2; Öğretmen Ö1, Ö2 gibi), her bir soru için öğretmen ve müfettiş görüşlerine yönelik iki farklı veri demeti oluşturulmuştur. Çözümleme, Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ifade edilen dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş; verilerin, sorular gözden geçirilerek oluşturulan temalar altında müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde organize edilerek sunulması kararlaştırılmıştır.
2. Oluşturulan çerçeveye göre veriler okunup seçilerek anlamlı, anlaşılır bir biçimde müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde örgütlenmiştir. Bu aşamada doğrudan alıntı olarak verilecek ifadeler de seçilmiştir.
3. Müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde örgütlenen veriler tanımlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya özen gösterilmiştir.
4. Son kertede tanımlanan bulgular açıklanmış, müfettiş ve öğretmen görüşleri birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilip yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin bulgular, öğretmen ve müfettişlerin birbirlerinden beklenti ve talepleri; öğretmenlerin müfettişlerden yardım talebi ve müfettişlerin bu talepleri karşılama durumu; öğretmenlerin, müfettişleri bir rehber olarak görme durumu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları müfettişlerle paylaşma istekleri; müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duyguları, şeklinde örgütlenmekte ve yorumlanmaktadır.

### **Öğretmen ve Müfettişlerin Karşılıklı Beklenti ve Talepleri**

**Müfettişlerin beklenti ve talepleri.** Müfettişler, son yıllarda denetimin etkisinin “azalma eğilimi” gösterdiğini, buna bağlı olarak öğretmenlerin müfettişlerden beklenti ve isteklerinin de “azaldığını” düşünmektedirler. Öğretmenlerden hiçbir *beklenti* ve *talep* gelmediğini belirten müfettişlerden biri (M2) bu durumun oluşmasında “*öğretmen katılımı olmadan hazırlanan öğretim içeriği, planı, materyali ve denetimin sonuçlarının bir işe yaramamasının etkili olduğunu*” vurgulamaktadır. Başka bir müfettiş de (M7), öğretmenlerin “*bize eksikliklerimizi hiç söylemeyin, üzerinde çözüm yollarını hiç*

*konuşmayın, gelin gülelim, oynayalım sonra da gidin*” şeklinde bir yaklaşım içinde olduklarını ifade etmektedir. Böyle bir durumun pratikte yaygınlaşması halinde, rehberlik ve denetim sistemi işlevini yeterince yerine getirmesinde söz edilemez.

Müfettişler, kendilerinden yardım isteyen öğretmenlerin, genellikle mesleki eksikliklerini giderecek ya da mesleki gelişimlerine katkısı olacak bilgiler yerine daha çok “görevde yükselme” ve diğer “özlük hakları” ile ilgili mevzuat konusunda talepte bulduklarını dile getirmektedir. Fakat bu öğretmenler de soru sorarak eksik yönlerinin ortaya çıkacağını, bunun da denetim sonucunu olumsuz etkileyeceğini düşünerek, fazla soru sormamaktadır. Müfettişlere göre, öğretmenlerin müfettişlerden yerine getirilmesini istedikleri diğer beklenti ve talepler şunlardır: öğretim programlarında gördükleri uygunsuzlukların ve bakanlık tarafından verilen ders kitaplarındaki yetersizliklerin giderilmesi için katkıda bulunulması. Değerlendirmenin somut koşullara göre yapılması. Örnek ders işlenmesi ve sorunları çözecek reçete verilmesi. Uyguladıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin onaylanması; gereksiz gördükleri ancak tutmak zorunda kaldıkları defter ve dosyaların dikkate alınmaması; çalışmalarının takdir edilmesi, eleştirilmemesi, eksikliklerinin ılımlı bir biçimde söylenmesi, şeklinde sıralanmaktadır.

**Öğretmenlerin beklenti ve talepleri.** Öğretmenler, rehberlik ya da denetim yapan müfettişlerin beklenti ve isteklerinin “müfettişten müfettişe değiştiğini”, “tutarlılık göstermediğini” düşünmektedir. Müfettişler, genel olarak öğretmenlerin hazırlamış oldukları “dosya, yıllık plan, yapılan etkinlik ve çalışmaların belgeleri” gibi evrakları talep etmektedir. Müfettişlerin denetim sırasında öğretmenlerden istediklerini, öğretmenlerden biri (Ö8), *“tamamen bürokratik taleplerde bulunuyorlar. Toplantı tutanakları, sınav soruları, yıllık ve ünite planları vb. içerik olarak, pedagojik olarak hiçbir şey talep etmiyorlar”* şeklinde ifade etmektedir. Bazı müfettişler ise bu tür “evraklara önem vermemekte”, “evrakları incelememekte”, ölçüt olarak “öğrencilerin bilgi seviyesini” almaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö15), bu durum için *“şimdiye kadar gördüğüm denetimlerde her müfettiş farklı istek ya da beklentilerde bulundu. Aynı dersten gördüğüm denetimlerde farklılıklar yaşandı”* ifadesini kullanmıştır. Hem müfettişlerin hem de öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, beklenti ve taleplerinin ortaklaşmadığı görülmektedir. Bu durumda rehberlik ve denetim çalışmalarında arzu edilen sonuca ulaşmak da güç olacaktır.

### **Öğretmenlerin, Müfettişlerden Yardım Talebi ve Bu Taleplerin Karşılama Durumu**

**Müfettişlerin algısına göre.** Müfettişler, öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili yaşadıkları herhangi bir sorunun çözümüne yönelik olarak genellikle kendilerinden “yardım talebinde bulunmadıklarını” belirtmektedir. Geçmiş yıllarda öğretmenlerden bu tür konularda belli oranda talepler olsa da son yıllarda özellikle internetin yaygınlaşmasıyla çok az bilgi talebinde bulunulmaktadır. İstenen yardımlar da daha çok “özlük hakları” ve “yönetimsel sorunların çözümüne yönelik” olmaktadır. Yardım talebi

özellikle “yazılı mevzuatın fiili durumla çeliştiği durumlarda”; “program değişikliklerinde”; “disiplin suçlarıyla ilgili sorunlar yaşandığında”; “öğretim yöntem ve teknikleri yönünden zorlandıklarında” gelmektedir. Müfettişler, uygun koşul ve zaman yaratabildikleri sürece bu “talepleri karşılamaya çalıştıklarını” belirtmektedir. Öğretmenlerin taleplerini, müfettişlerden biri (M5) şöyle ifade etmiştir: “*mevzuat ve uygulamalarla ilgili karşılaştıkları sorunları soruyorlar. Özlük hakları ile ilgili sorular ilk sıralarda. Program değişikliği olduğunda eğitim öğretimle ilgili sorular da soruyorlar.*” Başka bir müfettiş (M6) ise öğretmenlerin “programlar” ve “soruşturma” konusunda yardım isteğinde bulduklarını, bu talepleri karşıladığını vurgulamaktadır. Bu müfettiş, durumu şöyle ifade etmiştir: “*Öğretmenler, programlardaki değişiklikler ve yeni oluşumlarla ilgili talepte bulunuyorlar. Kaynak ve belgelere ilişkin açıklamalar yaparak yönetmelik ve yönergelerin adını ve numarasını belirtiyorum. Hakkında açılan soruşturmalarda ilgili yardım talep ediliyor. Gerekli yardımı bilgilendirme boyutunda yapıyorum*”.

**Öğretmenlerin algısına göre.** Öğretmenler de müfettişlerin ifadelerine benzer biçimde, eğitim öğretimle ilgili yaşadıkları sorunları müfettişlere aktararak, herhangi bir “yardım talebinde bulunmadıklarını” ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, rehberlik/denetim çalışmaları sırasında yardım talebinde buldukları konularda müfettişlerden “doyurucu yanıt alamadıklarını” da vurgulamaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö13) bu durumu “*...soruların yanıt bulması mümkün değil, ciddiye bile alınmaz*” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler nadiren de olsa taleplerini karşılamaya yönelik “doyurucu” ve “kendilerine katkı sağlayıcı” yardımı, müfettişlerden aldıklarını düşünmektedir. Müfettişlerden genellikle yardım talep etmediğini vurgulayan öğretmenlerden biri (Ö2) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Sadece ikinci teftişimde ‘iyi bir özet nasıl çıkarılır, diye sormuştum. Müfettiş de bana uygulamalı olarak hemen göstermişti. Bu uygulamada çok şey kazandım. Halen bu yöntemi kullanırım.*”

Müfettiş ve öğretmenlerin ifadelerinde, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümü için, müfettişlerden yardım talebinde bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedeninin karşılıklı güven ve yeterlilik algısı olduğu söylenebilir.

### **Öğretmenlerin, Müfettişleri Bir Rehber Olarak Görme Durumu**

**Müfettişlerin algısına göre.** Müfettişler, öğretmenlerin müfettişler hakkındaki algı ve yaklaşımlarını “genellikle olumsuz” bulmakta; zamana ve koşullara göre öğretmenlerin bazen müfettişleri gerçek anlamda bir “rehber” olarak gördüklerine inanmaktadır. Müfettişler, öğretmenlerin kendilerini gerçek anlamda bir rehber olarak görmelerine, “yaptırım güçlerinin olmadığını düşünmelerinin”; rehberlik/denetim çalışmaları sırasında “öğretmenlere söylediklerinin fiili durumla birebir örtüşmemesinin”; okul, öğretmen ve öğrenciler üzerinde “sınav baskısı” gibi nedenlerin engel oluşturduğunu düşünmektedir. Buna karşın müfettişler, “mesleki sorumluluğunun bilincinde”, “özgüvenli”, “iyi yetişmiş” öğretmenlerin, kendilerini gerçek bir “rehber”

olarak gördüklerini vurgulamaktadır. Müfettişlerden biri (M6) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*Bazı öğretmenler kendilerini mükemmel öğretmen olarak görmekte ve hata bulunacak endişesine kapılmaktadır. Buna karşın, görevinin bilincinde iyi öğretmen, müfettişi gerçek bir rehber olarak görmekte; görevini yerine getiremeyen, zayıf, gerçekten rehberliğe ihtiyacı olan [öğretmen] ise rehberlikten kaçmakta, hatta kendisini rehberliğe kapatmaktadır.*

Müfettişlere göre esasen öğretmenler, hem müfettişlerin kendilerine gerçek anlamda rehberlik yaptıklarına “inanmamakta” hem de kendilerini mesleki olarak geliştirme “gereğini ve ihtiyacını” hissetmemektedir. Bazı öğretmenler kendilerini “mükemmel” öğretmen olarak görürken, bazıları da hataları bulunacağı endişesiyle kendisini “rehberliğe kapatmaktadır”. Bu durumu müfettişlerden biri (M2) aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun, işini seven ve çalışan, kendini geliştirmek isteyen öğretmen, müfettişe yakın olmak, onunla paylaşımda bulunmak, ihtiyaç duyduğu konularda yardım almak istiyor. Müfettişin gelişinden memnun oluyor. Öğretmenliği sevmemiş, zoraki yapan, gereklerini yerine getirmeyen, müfettişle ortak bir eğitim-öğretim-yönetim dili, anlayışı, uygulaması oluşturamayanlar müfettişin gelişinden, denetim ve rehberliğinden rahatsız oluyorlar.*

**Öğretmenlerin algısına göre.** Genel olarak öğretmenler, müfettişleri bir “rehber olarak görmemekte”; müfettişlerden kendilerine rehberlik etme, eksiklerini giderme, yanlışlarını düzeltme konusunda “yeterince yararlanamadıklarını” belirtmektedir. Bir öğretmen (Ö9) bu durumu “...mevcut durumu değerlendirmeye yönelik tespitleri dışında okul gelişimine katkı sağlayacak çalışmalarda bulunmuyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak öğretmenler, bazı müfettişlerin “iyi niyetli”, “kendini iyi yetiştirmiş” olduklarını ve öğretmene rehberlik ettiklerini, buna karşın bazı müfettişlerin “ortamı çok gerdiklerini”, “önyargılı davrandıklarını” vurgulamakta, müfettişlerin okulda buldukları zamanı “sıkıcı” ve “gereksiz” bir durum olarak görmektedir. Ayrıca öğretmenler, bazı müfettişlerin sadece “eleştirici” ve “eksik arayıcı” olduğunu, “kendilerini yenilemediklerini”, denetimlerin de “objektif olmadığını” düşünmektedir. Bu durum için bir öğretmen (Ö17): “müfettişleri gerçek bir danışman olarak görmüyorum, eksik arayan, psikolojiyi bozan kişiler olarak görüyorum. Nadiren farklı kişiler çıkıyor”; bir başkası da (Ö13), “gerçek bir rehber değil, tehdit unsuru şeklinde görev yapıyorlar. Dikkatli ol mesajı veriyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Bu bulgular, müfettişleri bir rehber olarak görme durumuna ilişkin olarak, müfettişlerin algısı ile öğretmenlerin algısı arasında paralellik olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, müfettişleri gerçek anlamda bir rehber olarak görmemeleri, denetimde beklenen işlevlerin yerine getirilmesine engel oluşturacaktır.

## Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretimle İlgili Yaşadıkları Sorunları Müfettişle Paylaşma İsteği

**Müfettişlerin algısı.** Müfettişler, öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi konularda yaşadıkları sorunları kendileriyle paylaşmaya “yeterince istekli olmadıklarını” düşünmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak, öğretmenlerin müfettişler hakkında “ön yargılı olmaları” ya da “bilgisizmiş gibi görünmekten çekinmeleri” görülmektedir. Bu yüzden öğretmen yardıma ihtiyaç duyduğunda, önce yakın çevresindeki arkadaşlarından yardım talebinde bulunmaktadır. Bir müfettiş (M5) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*özgüvenli öğretmen müfettişlerle [sorununu] paylaşıyor, ihtiyaç duyduğu konularda yardım istiyor. Bazı öğretmenler ise kendilerini kapatıyor, ön yargılı oluyorlar, ön yargı müfettişte de oluyor.*” Müfettişler, esasen öğretmenlerin “yardım almaya ihtiyaç duymadıklarını” ya da “yardıma ihtiyaçları olduğunu fark edemediklerini” düşünmektedir. Bu yüzden öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunları “paylaşmaya istekli olmamakta”, “kendi bilgi birikimleri” ile hareket etmeyi uygun bulmaktadır. Çok az sayıda öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili, yaşadığı sorunların çözümünde destek sağlamak için, “müfettişlerle paylaşımda” bulunmaktadır. Bu durumu bir müfettiş (M1) “*Öğretmen, müfettişe etkililiği ve yeterliliği hakkında güven duyuyorsa sorununu dile getiriyor, tanımadığı müfettişlerle kendi öğretimiyle ilgili yaşadığı bir sorunu aleyhine kullanılacağını düşünerek paylaşma gereği duymuyor. Müfettişin söylediklerini uygulama yetkisine [gücüne] sahip olmadığını düşündüğü için sorunlarını paylaşmayı gerekli görmüyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

**Öğretmenlerin algısı.** Öğretmenler de müfettişlerin belirttiği gibi, genel olarak müfettişlerden eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik, herhangi bir yardım almaya “istekli olmadıklarını” ifade etmektedir. Öğretmenler, bu durumun temel nedeni olarak; öğretmen ve müfettiş arasında “iyi bir iletişim ağı bulunmamasını”, “müfettişlerle rahat konuşamamayı”, “müfettişler arasında ortak bir tutumun olmamasını”, “müfettişlerin yeterli olduklarını düşünmemelerini” ya da müfettişin, öğretmenin o konuda bilgisiz olacağını düşünerek “kendilerini daha çok zorlayacağını” göstermektedir. Yani müfettişler, öğretmenlerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmada yeterince başarılı olamamaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö4) bu durumu “*sorularına verdikleri yanıtları yeterli bulmuyorum. Ayrıca mesleğe yeni başladığım yıllarda, tecrübesiz olduğum konularda, sorular sorduğumda bunun benim bir hatam gibi algılanması beni rahatsız ettiğinden dolayı yardım almak istemiyorum*” şeklinde açıklamaktadır. Başka bir öğretmen (Ö8) de bu durumu “*Önceleri sorunlarımı, sormak istediklerimi not alıyor, liste halinde hazırlıyordum, müfettişe sormak için. Ama hiç birisi bana bu fırsatı vermedi. Bizimle hiçbir şey paylaşmadılar, bir istisna dışında. Bu yüzden onlara artık hiçbir şey sorma gereği ve isteği duymuyorum.*” biçimde ifade etmiştir:

Rehberlik ve denetim sırasında öğretmen ile müfettiş arasında “güven” ve “iletişim” eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duydukları

konuları, eğitim-öğretimle ilgili sorunları, müfettişlerle paylaşmaya istekli olmadıkları konusunda, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerinin ortaklaştığı görülmektedir.

### **Müfettiş ve Öğretmenlerin Duygularının Tutum ve Davranışlarına Yansımaları**

**Müfettişlerin algısı.** Müfettişler, “görevini iyi yapan”, “öz güvenli” öğretmenlerin rehberlik/denetim sürecinde kendilerine karşı tutumlarının “daha olumlu” olduğunu düşünmektedir. Müfettişlere göre, öğretmen, “müfettişin başarı ve başarısızlığı paylaşacağına inandığı oranda” olumlu davranış geliştirmektedir. Buna karşın öğretmen, müfettişin “yeterliliğine” ve “samimiyetine” inanmıyorsa, rehberlik ya da denetim çalışmasının bir an önce bitmesini isteyen tutum ve davranış sergilemektedir. Bu durumu bir müfettiş (M2) şöyle ifade etmiştir:

*Denetim sürecinde; sosyal iletişim becerilerinize, mesleki bilgi ve becerilerinizi karşı tarafa anlaşılır şekilde sunmanıza öğretmeni de dinlemeye, anlamaya ve empati kurmaya çalıştığınızda, davranışlarınızda tutarlı ve dürüst olduğunuzda çok olumlu bir ilişki-iletişim ve davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bütün bu olumlu adımların atılması müfettiş tarafından sağlandıkça, denetim sürecinde öğretmenin tutum ve davranışları da olumlu oluyor.*

Müfettişler, genellikle öğretmenlerin denetim sürecinde davranışlarını ve duygularını “gayet olumlu” bulmakla birlikte, denetime karşı “olumsuz ön yargılar” taşıdıklarını düşünmektedir. Müfettişler öneride bulduklarında, öğretmenlerin bunu “bir eksikliğin açıklanması” gibi algıladıklarını, buna karşın olumlu yönlerinden söz ettiklerinde öğretmenlerin “mutlu olduklarını” vurgulamaktadır. Müfettişlerden biri (M5) bu durumu “öğretmen sunulan önerileri kendi eksikliği olarak algılıyor ve savunmaya geçiyor. Eğer öğretmenin hoşuna gidecek şeyler söylüyorsak çok mutlu oluyor. Vücut dili duygularını yansıtıyor” şeklinde ifade etmiştir. Müfettişler, öğretmenlerin yaptıkları ya da yapmadıkları davranışlarla, müfettişlerin “okulda uzun süre kalmalarını” istemediklerini, biran önce okuldan uzaklaşmalarını ister davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Müfettişlerden biri (M3) bu durumu şöyle tanımlamaktadır:

*“[Öğretmenler] genellikle müfettişler bir şeyler söyler, bir şeyler anlatır, gelirler ve giderler, şeklinde bir anlayış halindedir. Müfettişle geçen teftiş saatleri içinde müfettişe karşı saygılı ve güler yüzlü bir şekilde durumu idare edersek, iyi veya çok iyi şeklinde bir değerlendirme [notu] alırız anlayışı hâkim.”*

**Öğretmenlerin algısı.** Öğretmenler, rehberlik/denetim sürecinde, müfettişlerin genellikle “olumlu” davranış sergilediklerini, bununla birlikte tutum ve davranışlarının “kişilik özelliklerine” ve “insana bakış açısına” göre değiştiğini düşünmektedir. Öğretmenlerden biri (Ö10) bu durumu “kişiliklerine göre değişiyor. Kimileri çok despotça davranırken, kimisi de olumlu davranıyor” bir başkası da (Ö14) “insanlara bakışları nasılsa onu yansıtıyorlar. Bazen objektif bazen de sübjektif, gelen kişiye göre

*değişiyor” şeklinde ifade etmektedir. Yine öğretmenler “bazı müfettişlerin olumlu, sıcak ve samimi” davrandığını, bazılarının ise “sert görünümlü” oldukları ve “resmi” davrandıkları için samimi bir ortam oluşmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerden biri (Ö8) bu durumu “kendilerini ‘her şeyi bilen’ öğretmen üstü, bir varlık konumunda gördükleri için haklarında çok fazla bilgi sahibi olamıyoruz. Çünkü bizimle resmi birkaç söz dışında hiç diyaloga girmiyorlar” şeklinde ifade etmektedir.*

Müfettişlere göre öğretmenin, müfettişe karşı tutumu, müfettişin verdiği güven ve samimiyetine göre değişmektedir. Öğretmenler ise, kimi müfettişlerin demokratik ve objektif olmayan davranış ya da tutum sergilemektedir. Bu da öğretmenlerin, denetim sırasında müfettişlerin gösterdikleri davranışları, müfettiş rolleri açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, katılımcıların algı ya da araştırma sorularına verdikleri yanıtların yorumlanmasıyla sınırlıdır. Sonuçlar, her ne kadar olgusal boyutta, “rehberlik” ve “denetim” kavramları çerçevesinde ve önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılabilir ama amaç, genelleme yapmak değildir. Bu bağlamda rehberlik ve denetim çalışmalarının istenilen amaçlara ulaşmasında, müfettişlerin yeterliliğinin belirleyici rol oynadığı, tartışmasız kabul gören bir durumdur. Ne var ki, öğretmenin mesleki bilgi ve beceri bakımından kendisini yenilemesi, geliştirmesi öncelikle kendi çabasına bağlıdır. Bununla birlikte başka mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de eksikliğini duydukları alanlarda bilgi ve becerilerle donatılarak geliştirilmelerinde, eğitim müfettişlerinin desteğine ve rehberliğine gereksinim duyarlar.

Rehberlik, kendilerine yol gösterilen kişilere, sahip oldukları yeteneklerini destekleme yoluyla, yardım etmeyi tanımlayan; denetim ise, denetlenenin dışında bir güç, genellikle de denetlenende direnç uyandıran bir kavramdır. Yönlendirme anlamına gelen rehberlik, kişinin aktif eğilimlerinin dağılmasını önleyen, sürekliliği olan çalışmalardır. Yol gösterici bir eylem olarak başlayan rehberlik, bazen bir yol gösterici bazen de bir kurallar demetine dönüşür. Kısaca rehberlik, hem eş zamanlı hem de birbirini izleyen (ardıl) özellik gösterir. Herhangi bir zamanda yönlendirme eğilimlerinden bazılarının, gereksinime göre seçilmesi gerekir. Ardıl olma bakımından her eylem kendisinden önce ve sonra gelen eylemlerle dengelenir. Böylece yönlendirmenin yalnızca dışarıdan yapılması olanaksızlaşır. Denetlenenin görüşlerini dikkate almadan, onların uğraşlarını yönlendirme görevini üstlenenler, gelecekte birbirini izleyen gelişmelerin önemini gözden kaçırma tehlikesiyle karşı karşıya kalırlar. Başkalarının kurallarına ve geleneklerine dayalı olan denetim, dar görüşlü bir denetim anlayışıdır (Dewey, 1996, ss. 28-30).

Denetimden beklenen; bir işte yapılması gerekenler ile yapılamayanları ortaya koyma, yanlışları düzeltme, eksikleri giderme ve mevcut durumu geliştirme işlevini görmesidir. Müfettişin öğretmen için etkili bir öğretimsel lider olması ve etkili bir rehberlik yapabilmesi için, denetimi öğretmenin geliştirilmesine katkıda bulunan bir araç olarak kullanması, öğretmene eleştiriden daha çok öneride bulunması, öğretmen



talep ettiğinde ya da gerek duyulduğunda da örnek öğretim uygulamaları yapması gerekir. Ne var ki, iyi yetişmemiş ya da yeterliliği öğretmenin gözünde tartışmalı olan müfettişlerle bu tür çalışmaların yapılması, düzeltme ve geliştirme çabasında arzu edilen sonuca ulaşılması oldukça güçtür. Diğer taraftan da müfettişin bunları yapabilmesi için öğretmenin gelişmeye açık olması, müfettişi alanında uzman kişi ve bir rehber olarak görmesi, müfettişin yardımını talep ya da kabul etmesi gerekir. Araştırma sonuçları bu genel çerçevede içinde tartışılmaktadır.

Müfettişlere göre, son yıllarda denetimin etkisi azalmakta, öğretmenlerin müfettişlerden beklenti ve istekleri de buna paralel bir seyir izlemektedir. Öğretmenler, mesleki eksikliklerini gidermek ya da mesleki gelişimlerine katkı yapacak isteklerden daha çok “özlük hakları”na ilişkin mevzuat konusunda talepte bulunmaktadır. Bu durum, Akbaba-Altun ve Memişoğlu’nun (2010) araştırmasında olduğu gibi, “denetim sisteminin işlevsizleştiği” anlamına gelmektedir. Öğretmenler göre de rehberlik ve denetim çalışmalarında, müfettişlerin beklenti ve istekleri müfettişten müfettişe değişmekte, tutarlılık göstermemektedir. Öğretmenler, müfettişten ders kitaplarındaki yetersizliklerin giderilmesi; değerlendirmenin içinde bulunulan koşullara göre yapılması; sorunların çözümüne yönelik reçete verilmesi ve örnek ders işlenmesini beklemektedir. Ayrıca öğretmenler, uyguladıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin müfettişler tarafından onaylanmasını; gereksiz gördükleri fakat tutmak zorunda kaldıkları defter ve dosyaların dikkate alınmamasını; çalışmalarının takdir edilmesini, eksikliklerinin ılımlı bir biçimde söylenmesini ve eleştirilmemelerini istemektedir. Sonuç itibarıyla, rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin olarak, müfettiş ve öğretmenlerin beklenti ve taleplerin ortaklaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, birçok araştırma sonucuyla tutarlı görünmektedir. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptıkları çalışmada Köroğlu ve Oğuz (2011), müfettişlerin yaptıkları rehberliği, öğretmenler *yetersiz*, eğitim müfettişlerinin ise *üst düzeyde yeterli* gördüklerini saptamıştır. Öte yandan beklenti ve taleplerin ortaklaşmaması, öğretmen ve müfettişlerin uygulamalar hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, edindiklerini çevre ve örgüt için en iyi şekilde kullanmalarına yardım etme, şeklinde tanımlanan denetimle (Sergiovanni & Starrat, 2002) örtüştüğü de söylenemez. Bu durum, Blase ve Blase’in de (2002) belirttiği gibi, sonuçları üretmede okullarda tüm insan etkileşiminin hedeflere ulaşmak için, bilinçli ve stratejik olarak güdülenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hem öğretmenlere hem de müfettişlere göre öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları herhangi bir sorunun çözümü için, genellikle, müfettişlerden yardım talebinde bulunmamaktadır. Bu durumun temel nedeni olarak öğretmenlerin, müfettişler hakkında “ön yargılı olmaları” ya da “bilgisizmiş gibi görünmekten çekinmesi” görülmektedir. İstenen yardımlar ise daha çok “özlük hakları” ve “yönetimsel sorunların çözümüne yönelik” olmaktadır. Öğretmenlerin yardım talepleri özellikle “program değişiklikleri”; “disiplin suçlarıyla ilgili sorunlar yaşanması”; “öğretim yöntem ve teknikleri yönünden zorlandıkları” durumlarda gelmektedir. Müfettişler, zaman ve koşullar uygun olduğu sürece bu “talepleri karşılamaya çalıştıklarını” belirtmektedir. Öğretmenler ise, rehberlik ve denetim çalışmaları sırasında müfettişlerden talep ettikleri

yardımı yeterince alamadıklarını vurgulamaktadır. Bu bulgu pek çok araştırmada elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Örneğin bu bulgu, Akçadağ'ın (2003), müfettişlerin işbaşında yetiştirme boyutunda düşük düzeyde kaldıkları, şeklindeki araştırma sonucuyla tutarlı görünmektedir. Yine, öğretmenlerin, müfettişlerin iletişim becerilerinin düzeyine ilişkin beklentileri çok yüksek olmasına karşın, müfettişlerin iletişim becerilerini orta düzeyde algıladıkları, bununla birlikte müfettişlerin kendileriyle iletişim kurmak için çok istekli olmadıkları ve hiyerarşik yapıyı koruyarak iletişim kurdukları (Gökçe & Atanur Baskan, 2012) şeklindeki saptama ile benzerlik göstermektedir.

Müfettişler, kendileri hakkında öğretmenlerin algı ve yaklaşımlarını genel olarak “olumsuz” bulmakta; zamana ve koşullara göre bazen öğretmenlerin müfettişleri “gerçek bir rehber” olarak gördüklerini düşünmektedir. Bu duruma, rehberlik/denetim çalışmaları sırasında, müfettişlerin “söyledikleriyle gerçek durumun örtüşmemesi”; öğretmenlerin, “müfettişlerin yaptırım güçlerinin olmadığını düşünmeleri” gibi nedenler yol açmaktadır. Genel olarak öğretmenler, müfettişlerin gerçek anlamda rehberlik yaptıklarına inanmamakla birlikte, mesleki “sorumluluğunun bilincinde”, “özgüvenli”, “iyi yetişmiş” öğretmenler, müfettişleri “gerçek bir rehber” olarak görmektedir. Esasen öğretmenler, mesleki yönden “kendilerini geliştirme” gereksinimi duymamaktadır. Öğretmenler de genel olarak müfettişleri bir rehber olarak görmemekte; müfettişlerden kendilerine rehberlik etme, eksiklerini giderme, yanlışlarını düzeltme konusunda yeterince yararlanamadıklarını düşünmektedir. Bazı müfettişlerin “iyi niyetli”, “kendini iyi yetiştirmiş” olduğunu, öğretmene rehberlik ettiğini; bazı müfettişlerin ise ortamı çok “gerdiğini” ve “önyargılı” davrandığını vurgulamakta; müfettişin okulda bulunduğu zamanı “sıkıcı”, “gereksiz” bir durum olarak görmektedir. Ayrıca bazı müfettişlerin sadece “eleştirici” ve “eksik arayıcı” olduğunu, “kendilerini yenilemediklerini”, denetimin de “nesnel olmadığını” düşünmektedir.

Bu durumda, öğretmenlerin, müfettişleri bir rehber olarak görme durumuna ilişkin olarak, müfettişlerin düşünce ya da algısı ile öğretmenlerin düşünce ya da algısı arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Yine bu sonuç, öğretmenlerin, müfettişlerin kendilerine yeterli rehberlik ve mesleki yardım yapmadıkları ya da müfettişlerin öğretmenlere yönelik rehberlik rollerini yeterli ya da beklenen düzeyde yerine getir(e)medikleri (Karabulut, 2006; Korkmaz & Özdoğan, 2005; Köybaşı & Dönmez, 2013; Memişoğlu & Sağır, 2008; Sabancı & Şahin, 2007; Sabancı, Şahin, & Sönmez, 2006); öğretmenlerin ise rehberlik almada gönüllü olmadıkları (Kılıç, Aslanargun, & Arseven, 2013) şeklindeki araştırma bulgularıyla tutarlı görünmektedir. Oysa rehberliğin etkili ve verimli hale dönüşmesinde, öğretmenin rehberlik gereksinimi olduğunun farkında olması ve rehberliğe olumlu bakması hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, müfettişleri “gerçek anlamda bir rehber” olarak görmemeleri, denetimde beklenen işlevlerin yerine getirilmesine, başka bir ifadeyle okulun ya da eğitimin dışarıdan kontrol edilerek geliştirilmesine engel oluşturacaktır. Bu durum, kaliteye okulların yalnızca dışarıda izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ulaşılamayacağını; dışarıdan izlemenin yanında aynı zamanda okulda “öz

değerlendirme” yoluyla, öz-değerlendirme kültürünü yerleştirmenin ön plana çıkartılması gerektiğini (Skolinspektionen, 2009) de göstermektedir.

Müfettişler, öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi konularda yaşadıkları sorunları kendileriyle paylaşmaya “istekli olmadıklarını” düşünmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak öğretmenin, müfettiş hakkında “önyargılı olması” ya da “bilgisizmiş gibi görünmekten çekinmesi” görülmektedir. Müfettişlere göre, esasen öğretmen “yardım almaya gereksinimi olmadığını” ya da “yardıma gereksinimi olduğunun farkında olmadığını” düşünmektedir. Bu yüzden öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili yaşadığı sorunu paylaşmaya “isteksiz” olmakta, kendi “bilgi birikimi” ile hareket etmeyi uygun bulmaktadır. Çok az sayıda öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili, yaşadığı sorunların çözümünde destek sağlamak için, “müfettişlerle paylaşımında” bulunmaktadır. Öğretmenler de genellikle müfettişlerden, eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik, herhangi bir yardım almaya istekli olmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler, bu durumun nedeni olarak, müfettişle aralarında iyi bir iletişim ağı bulunmamasını; müfettişle rahat konuşamamayı; müfettişler arasında ortak bir tutumun olmamasını; müfettişin, öğretmenin o konuda bilgisiz olduğunu ya da yeterli olmadığını düşünerek kendilerini daha çok zorlayacağını göstermektedir. Bu nedenler öğretmenlerin, müfettişlerin, kendilerinin güçlü yanlarını ortaya çıkarmada başarılı olamadıkları şeklindeki yargıyı (Memişoğlu, 2004) destekler niteliktedir.

Öğretmenin, eğitim-öğretimle ilgili olarak yaşadığı sorunların çözümü için, duyduğu yardım gereksinimini, müfettişlerle paylaşmaya istekli olmadıkları konusunda öğretmen ve müfettişlerin görüşleri ortaklaşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin sorunlarını müfettişlere açıklamaktan kaçındıkları (Kapusuzoğlu, 2012) şeklindeki saptamayla örtüşmektedir. Öğretmenin yardıma gereksinimi olduğu halde, sorununu müfettişle paylaşmaya istekli olmaması, öğretmen ve müfettişlerin karşılıklı önyargılarından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin teftiş uygulamalarında genel olarak “orta düzeyin üzerinde” stres yaşamaları (Gündüz & Coşkun, 2011); rehberlik anlayışının uygulamada otoriter biçimde uygulanması ve rehberliğin “yapılması gerekeni söylemek” şeklinde anlaşılmasının da öğretmenin yardım alma isteğinin önündeki engellerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Kılıç, Aslanargun & Arseven, 2013). Oysa denetim sürecinde müfettişten beklenen, öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin yaşadıkları sorunları belirleyerek, bu sorunların çözümü için öğretmenle birlikte çalışmak, böylece öğretmenin gelişmesine katkı sağlamaktır. Bu da müfettişle öğretmenin karşılıklı anlayış ve hoşgörü çerçevesinde birlikte çalışmasıyla olanaklıdır (Tanrıöğen, 1997).

Müfettişler, genellikle öğretmenlerin denetim sürecindeki duygu ve davranışlarını olumlu bulmakla birlikte, denetime karşı “olumsuz ön yargılar” taşıdıklarını; buna karşın, “görevini iyi yapan”, “öz güvenli” öğretmenlerin, müfettişlere karşı tutumlarının “daha olumlu” olduğunu düşünmektedir. Müfettişlere göre öğretmen, “müfettişin başarı ve başarısızlığı paylaşacağına inandığı oranda” olumlu davranış geliştirmekte; müfettişin “yeterliliğine” ve “samimiyetine” inanmıyorsa,

rehberlik/denetim çalışmasının bir an önce bitmesini isteyen tutum ve davranış sergilemektedir. Öğretmenlere göre, rehberlik/denetim sürecinde, müfettişler genellikle “olumlu davranış” sergilemekle birlikte tutum ve davranışları “kişilik özelliklerine” ve “insana bakış açılarına” göre değişmekte; bazı müfettişler “olumlu, sıcak ve samimi” davranırken, bazıları “sert” görünmekte ve “resmi” davrandıkları için samimi bir ortam oluşmamaktadır. Bu sonuç pek çok araştırma bulgusuyla tutarlı görünmektedir. Öğretmenlerin, kimi müfettişlerin demokratik ve nesnel olmayan davranış ya da tutum içinde olduklarını dile getirmeleri, denetim sırasında müfettişlerin gösterdikleri davranışları, müfettiş rolleri açısından yeterli bulmadıkları ve müfettişlerin öğretmenlerin gereksinim duydukları liderlik davranışlarını göstermedikleri şeklindeki araştırma bulgusuyla (Dağlı, 2000) benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun denetim sırasında kızgınlık hissettikleri (Özan Boydak & Özdemir, 2010); müfettişlerin, olumlu davranış örneklerini yeterince göstermedikleri, tutum ve davranışlarının da rolleriyle uyumlu olmadığı şeklindeki bulgularla da örtüşmektedir (Karabulut, 2006). Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin insani ilişkiler bakımından yeterli ve güdüleyici olmadıkları, hak ve değer yargılarına saygılı davranmadıkları, bilgilendirmeye istekli olmadıkları, hata ve eksiklikleri yakalamaya yönelik davranışlar gösterdikleri, koşulları dikkate almadıkları, nesnel olmadıkları ve demokratik ortam oluşturmadıkları şeklindeki saptamayı (Töremen & Hozatlı, 2006) destekler niteliktedir. Öte yandan bu bulgu, ders denetiminde eğitim müfettişlerinin, öğretmenlere ilişkin tutumlarında “sınıf öğretmenlerinin memnun oldukları” şeklindeki bulgu ile çelişmektedir (Erdem & Eroğlu, 2012).

Katılımcıların görüşleri bütün olarak yorumlandığında, rehberlik ve denetim sürecine önyargılar taşınmakta, bu da sürecin etkili olmasına engel oluşturmakta, güvensizlik yaratmaktadır. Beklentiler açıkça belirtilmemekte, yaşanan sorunlar paylaşılmamakta, çözüm yolları aranmamaktadır. Müfettişle öğretmen arasında etkili bir etkileşim, iletişim bağı kurulamamakta, kısacası amacın ortaklaştırılmadığı söylenebilir. O halde yapılması gereken şey, Ada ve Akan’ın (2009) da vurguladığı gibi yeni bir denetim modelini geliştirip hayata geçirmektir. İyi yetişmiş müfettişlerden oluşan, sorun çözme temeline dayalı yeni bir denetim modelinin geliştirilmesi, eğitim öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasında ve okulun geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

### Öneriler

1. Öğretmen ile müfettiş arasındaki önyargıları kıracak biçimde ortak seminer, çalıştay vb. etkinlikler düzenlenebilir.
2. Müfettişlerin alanlarında donanımlı hale gelmeleri için, müfettiş yetiştirme ve istihdam politikası tutarlı olacak biçimde değiştirilmelidir.
3. Araştırmacılara, bu vb. araştırma sonuçlarından hareketle, okulun hem öğretimsel hem de kurumsal gelişimine odaklanmış bir rehberlik ve denetim modeli çalışmaları önerilir.

### Kaynakça

- Ada, Ş. & Akan, D. (2009). *Eğitimde yeni bir denetim modeli arayışının gerekliliği*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Ağaoğlu, E. (2001). İlköğretim müfettişlerinin branslaşması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 282;17-20
- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657.
- Atay, K. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi* (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: a call for Research. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Bostancı, A.B. (2005). Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 324, 32-38.
- Ceylan, M. & Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim müfettişlerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin davranışları. *Eğitim ve Bilim*. 25(118), 43-48.
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-8
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. M. Salih Oturan). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, A.R. & Eroğlu, M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-26

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: a developmental approach* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Gökçe, F. (2009). İlköğretim müfettişlerinin takım rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 35-51
- İnal, A. (2008). *İlköğretim Okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2012). Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denetimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 282-293.
- Karabulut, E. (2006). İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerce değerlendirilmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri*, Muğla, Türkiye.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44,507-527.
- Kılıç, A., Aslanargun, E. & Arseven, Z. (2013). Eğitim müfettişlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması. *Milli Eğitim*, 42(197), 5-23.
- Korkmaz, M. & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 23-44.
- Köybaşı, F. & Dönmez, B. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim müfettişlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 339-346.
- Koroğlu, H. & Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Uluslararası E- dergi, 1(2), 10-25.
- Lee, J. (1998). *Sınıflarda öğrenmenin iyileştirilmesi* (Çev. Gönül Yenersoy). İstanbul: Kalder Yayınları
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

- Memişoğlu, S. P., & Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yetiştirilmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 341-354.
- Memişoğlu, S.P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 29(131). 30-39.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: SAGE
- Öz, F. (2003). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, yayın no: 88.
- Özan Boydak, M., & Özdemir, T. Y. (2010). *Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Kütahya, Türkiye.
- Özdayı, N., & Özcan, S. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136). 39-51
- Renkler, A. (2005). *İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkililik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2007). Müfettişlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 32(145), 85-95.
- Sabancı, A., Şahin, A., & Sönmez, A. (2006). Özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanlarına göre müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 334, 8-14.
- Sağır, M. (2005). *İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sağlam, A.Ç. & Demir A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 130-139.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership*. (2nd ed.) Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: a dedefinition* (7th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Skolinspektionen. (2009). The inspectorate of educational inspection of sweden. Retrieved from <http://www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf>

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Corwin Press Inc.
- Tanrıoğen, A. (1997). Öğretim denetimine yönelik bir model: yönlendirilmiş yoğun denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 111-121.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. & Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 130, 202-216.
- Ünal, S. & Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 281 – 294.
- Y. Gündüz & K. Coşkun (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(2), 367-388
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## Investigating Usability of Edmodo as an Educational Social Network Environment

Hacer KUZGUN\*

Fatih ÖZDİNÇ\*\*

Received: 07 April 2017

Accepted: 27 April 2017

**ABSTRACT:** This study aims to examine the usability of Edmodo and to propose solutions for current usability problems of a learning environment, namely Edmodo. The study group of the study consists of 6 students studying in Computer and Instructional Technologies Education Department of Afyon Kocatepe University in 2016-2017 academic years. The students included in the study were selected according to the experience criteria. The following tools were used for the study: the task list of 10 items prepared by the researcher, observation notes, Moodle and Facebook usage, Edmodo usage time "System Usability Scale (SUS)". In the analysis of the data, the observation notes were examined and grouped. The results of the SUS was scored and evaluated. The study reveals that the usability of Edmodo was moderate. Considering the results and conclusions, some suggestions were offered for further studies.

**Keywords:** educational social network, Edmodo, human-computer interaction, usability.

### Extended Abstract

**Purpose and Significance:** Social media technologies facilitate the dissemination of knowledge, enhance communication among students, and alter the learning habits. In addition to these, they bring students closer to each other and help them to discuss any topic online. As one of these technologies, Edmodo functions as a professional learning network which accommodates interpersonal links and resources and allows informal learning. Not only does it enable teachers and students to share all kinds of course contents and follow in-class activities such as assignments and exams, but also it helps students study collaboratively. At the same time, users have the option to leave the system unless the system does not fulfil their needs. In other words, the users of Edmodo might follow and do their assignments, and handle the system easily thanks to its user-friendly interface. Therefore, it can be said that the system serves for the purposes of a professional learning network. Considering the aforementioned significance of the professional learning networks, this study aims to examine if there is any problem in terms of Edmodo's usability. In the case of a usability problem, this study aims to explore the reasons (e.g. design of the system or user experience) behind the related problem and offer solutions for possible reasons.

\* MA Student, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [hacer.kuzgunn@gmail.com](mailto:hacer.kuzgunn@gmail.com)

\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [fozdinc@aku.edu.tr](mailto:fozdinc@aku.edu.tr)

### Citation Information

Kuzgun, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitsel sosyal ađ ortamı Edmodo'nun kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 274-297.

**Method:** In this study, both quantitative and qualitative methods were utilized to analyze the usability of Edmodo, a social network-based learning environment. Also, a usability test including various usability evaluation methods was applied to examine system usability. The study group consisted of 6 students studying at Afyon Kocatepe University's Computer and Instructional Technologies Education Department in 2016-2017 academic years. Two of the participants were female and four of the participants were male. The ages of the participants ranged from 18 to 23 years. Considering the Edmodo experience duration of the participants, two experienced, two less experienced and two inexperienced participants were selected for the study. To collect the data from participants, a questionnaire including a 10-item task list, systematic observation notes, Moodle and Facebook usage, Edmodo usage time, and a questionnaire including "System Usability Questionnaire" were used.

**Results:** In this study, the usability of Edmodo was evaluated. As a result of the findings, the experienced participants using Edmodo for at least one year frequently use Facebook and Moodle environments. The less experienced participants using Edmodo for one week rarely use Facebook, Moodle and Edmodo. The inexperienced participants never used Edmodo and Moodle. Among the inexperienced participants, the participant five always use Facebook, and the participant six never use it.

During the study, the uneasiness of the participants fluctuated while performing the tasks in the list given to them. The participant one and the participant two had difficulties in the tasks of "viewing upcoming assignments and activities (G5), listing all homework assignments for a class (G8), and leaving the group membership (G10)". Given that the participant one and the participant two are experienced, it can be concluded that the participants have never used the tools in the system for the task in question before, or that the system has a usability problem. The percentage of experienced and less experienced participants is 30% and 15%, respectively, and these two groups had less challenge than the inexperienced participants did for the task. When the average score of the System Usability Scale (53.75 points) was evaluated, Edmodo was found to be moderately usable.

**Discussion and Conclusions:** The participants stated that they did not understand the system well. Also, they did not understand the necessary instructions of the system. Therefore, the system confused the participants and made them annoyed. As a result, the participants asked for help from the researchers. As a matter of fact, Pero (2007) also stated that the user might leave the environment without completing the expected task in situations where the user cannot use the system easily.

For the future studies about the usability of Edmodo, the researchers might record the tasks of the participants through screen capture software. In addition to that, the achievement times of each task can be recorded to employ a well-structured study.

## Eğitsel Sosyal Ağ Ortamı Edmodo'nun Kullanılabilirliğinin İncelenmesi

Hacer KUZGUN\*

Fatih ÖZDİNÇ\*\*

Makale Gönderme Tarihi: 7 Nisan 2017

Makale Kabul Tarihi: 27 Nisan 2017

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, sosyal ağ tabanlı bir öğrenme ortamı olan Edmodo'nun kullanılabilirliğini incelemek ve mevcut kullanılabilirlik sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören altı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler daha önceden Edmodo kullanma deneyimi kriterine göre seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 10 maddelik görev listesi, gözlem notları, Moodle ve Facebook kullanım deneyimi, Edmodo ortamının kullanım süresi gibi bilgileri öğrenmeye yönelik sorulan soruların ve "Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SKÖ)"nin yer aldığı bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde gözlem notları incelenerek gruplandırma yapılmış ve SKÖ puanlandırılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda Edmodo kullanılabilirliğinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Edmodo sisteminde karşılaşılan kullanılabilirlik sorunlarını gidermeye yönelik ve yeni araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** eğitsel sosyal ağ, Edmodo, insan-bilgisayar etkileşimi, kullanılabilirlik.

### Giriş

Bireyler günümüzde ihtiyaçları doğrultusunda en kısa sürede en fazla bilgiye ulaşmak istemektedir (Ozan, Kurt & Odabaşı, 2014). Bu istek üzerine insanoğlu bilişim teknolojilerini yaygın olarak eğitim amaçlı kullanmaktadır. Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte gelen e-öğrenme kavramı, günümüzde eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Harrati, Bouchrika, Tari & Ladjailia, 2016). Mutlu, Dinçer, Okur ve Şişman (2004) e-öğrenmenin tanımını, öğretmenlerin, öğrenenlerin zaman ve mekân sınırlaması olmadan bilişim teknolojileri ile gerçekleştirdikleri eğitim etkinlikleri olarak yapmışlardır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin uzaktan değerlendirme ve iş birliği yapmasına olanak tanıyan e-öğrenme ortamları tercih edilmektedir. Bu ortamlar ile ders kapsamında oluşturulan çevrim içi sanal topluluklar sayesinde e-öğrenme ortamları yüz yüze eğitimlere destek sağlamaktadır. Bu tür etkinlikleri üzerinde barındırarak öğrenme sürecini destekleyen e-öğrenme etkinlikleri, uzaktan eğitim ve sosyal ağ tabanlı öğrenme kavramlarını beraberinde getirmiştir.

Erişen ve Çeliköz (2009) uzaktan eğitimi; öğrenime yeni biçimler vermeyi amaçlayan, bilgiye ulaşmada kullanılan, bu süreçte kişilerin bilgisayarlarla etkileşim içerisinde bulunmasına ve zaman-mekân kısıtlaması olmadan bilgisayarların bir öğrenim aracı olarak kullanılmasına olanak tanıyan etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama sonucunda uzaktan eğitimin çeşitli teknolojiler kullanılarak öğrenme etkinliklerini ve etkileşimi ortaya çıkardığı bir ortam olduğu söylenebilmektedir. Günümüzde uzaktan eğitim yapılırken, sosyal ağ yapılarının sunduğu olanaklar dâhilinde ders ve öğrenci yönetiminin yapıldığı, ders içeriklerinin

\* MA Student, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [hacer.kuzgun@gmail.com](mailto:hacer.kuzgun@gmail.com)

\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [fozdinc@aku.edu.tr](mailto:fozdinc@aku.edu.tr)

oluşturulup sunumunun yapılmasının ardından sürecin değerlendirildiği kısaca geleneksel öğrenme ortamlarındaki her türlü öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamlarının kullanımı yaygınlaşmaktadır.

### Sosyal Ağ Tabanlı Öğrenme

Sosyal medya ortamları, kullanıcılara içerik oluşturma, paylaşım yapma, arkadaşlarının etkinliklerini “beğenme” ve başkaları ile iletişime geçme gibi özellikleriyle bireysel yaşamın bir parçası olmuştur. Sosyal medya teknolojileri, bilginin paylaşımını kolaylaştırdığından çevrim içi öğrencilerin herhangi bir konuyu tartışmasına yardımcı olmakta, öğrenciler arası iletişimi artırmakta ve öğrencileri birbirlerine yakınlaştırmakla birlikte, öğrenme alışkanlıklarını da değiştirmektedir (Öztürk & Talas, 2015). Nitekim Ellison (2008) sosyal ağların öğretme-öğrenme etkinliklerini destekleyici olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda hem uzaktan eğitimin hem de sosyal ağların popüler olduğu göz önünde bulundurularak öğrenme süreci faaliyetlerini kolaylaştırıp etkileşimi artırmak adına bu popüler iki teknoloji birleştirilmiştir (Brady, Holcomb & Smith, 2010). Bu birleşimin sonucunda sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır.

Sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamları, sosyal ağların sunduğu yorum yapma, paylaşımları beğenme, paylaşım yapma gibi özellikleri beraberinde getirerek; aynı zamanda sınav, doküman paylaşımı, ödev, tartışma gibi özelliklerle daha etkileşimli bir ortam sunarak öğrenme sürecini yönetmeyi sağlayan ve sosyal ağların üzerinde barındırabileceği olumsuz etkilerden uzak, sadece eğitim amacıyla kullanılan ortamlardır. Bu tür ortamlara, Edmodo, Ning, Elgg ve ValuePulse vb. örnek olarak verilebilir. (Durak, Çankaya & Yünkül, 2014).

Trust, Krutka ve Carpenter (2016) sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamlarından biri olan Edmodo'yu profesyonel öğrenme ağı olarak ele almaktadır. Profesyonel öğrenme ağı, kişiler arası bağlantıların ve kaynakları barındıran ve informal öğrenmeye olanak sağlayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Trust, 2012).

**Edmodo.** Facebook'a işleyiş ve yapı bakımından oldukça benzeyen, Nick Brog ve Jelf O'Hara tarafından 2008 yılında kurulmuş, güvenli bir sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamıdır. Arayüzünün Facebook ile benzerlik göstermesinden dolayı ortamın öğrenciler ve öğretmenler tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi düşünülmektedir (Alemdağ, 2013). Sisteme kolaylıkla erişilebilmesi, ücretsiz ve mobil uygulamasının olmasından dolayı son yıllarda popüler hale gelmiştir (Al-said, 2015).

Edmodo, öğretmen ve öğrencilerin sanal bir sınıf aracılığıyla öğrenme sürecini yürüttüğü, internetin bulunduğu her yerden birbirleriyle iletişim kurabildikleri ve içeriğe ulaşım sağlayabildikleri bir ortamdır. Öğretmen ve öğrencilerin, her türlü ders içeriklerini paylaşmasına, ödev ve sınav gibi sınıf içi faaliyetlerinin takibine ve iş birliği içinde çalışmalarına olanak sağlar (Kılıçkaya, 2012). Sisteme kayıt olunarak başlayan bu öğrenme süreci, öğretmenlerin ders oluşturmaları ve derse ait grup kodunun öğrencilerle paylaşılmasının ardından öğrencilerin sisteme girmesiyle hazır hale gelmektedir. Sistemde topluluk oluşturmak ve oluşturulan toplulukları yönetmek

kolaydır (Kongchan, 2013). Bu ortamda öğretmenler ödev, sınav, anket düzenleyebilmekte ve notlandırarak öğrencilere geri bildirim sağlayabilmektedir. Her türlü ders içeriği öğretmen ve öğrenciler tarafından paylaşılabilen ve yapılan paylaşımlara yorum yapılabilir. Etkinlik planlayıcısı sayesinde yaklaşan ödev ve etkinlikler görüntülenebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenler istediklerinde öğrencilerini başarılarından dolayı, sistemde bulunan ve çeşitli anlamları olan rozetlerle ödüllendirebilmektedir (Alemdağ, 2013). Öğrencilerin velileri ile paylaştığı grup kodları aracılığıyla veliler öğrencilerini takip edebilmektedir. Edmodo, sisteminde bulunan kütüphane ve sırt çantası sayesinde kullanıcılara dosyaları saklayabilme fırsatı vermektedir. Ayrıca Edmodo'nun IOS ve Android işletim sistemleri için mobil uygulaması bulunmaktadır.

Eğitim amaçlı kullanılan bu tür sistemler etkileşimi de beraberinde getirmiştir. İnsanlar, bir sistemde aradıklarını kısa zamanda bulamadıklarında pes etme veya sistemden ayrılma eğilimindedirler (Pero, 2007). İnsan-bilgisayar etkileşimi (İBE), bu durumu en aza indirgeyerek ve aynı zamanda kullanıcıya kolaylık sağlayarak sistemlerin etkili bir şekilde kullanılabilir olmasına yardımcı olmaktadır. Alan yazında İBE'nin birçok tanımı bulunmaktadır. Kalaycı, Tüzün, Özdiñç, Kula ve Bayrak (2009) İBE'yi teknolojilerinin tasarımı, değerlendirilmesi ve uygulamaya koşılması ile ilgilenen sistematik bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Aktaş, Zayim ve Saka'ya (2007) göre İBE, bilişim teknolojilerine dayanan sistemlerin kullanılabilirliğini inceleyen ve kullanıcının isteklerini karşılayan sistemleri ortaya çıkarmaya yardımcı bir alandır. Tanımlardan yola çıkılarak insanların etkileşime girdikleri sistemler açık, anlaşılır ve amaca uygun olduğu takdirde insanların o sistemden verim alabildikleri söylenebilir. Öğrenme sürecinin planlandığı Edmodo ortamında kullanıcıların sistemden verim alabilmeleri için kullanıcı ve sistem etkileşiminin etkili bir şekilde sağlanması gerekmektedir. İnsan ve bilgisayar arasındaki etkileşimin daha etkin ve verimli bir halde gerçekleşmesini sağlayabilme noktasında "kullanılabilirlik" kavramı öne çıkmaktadır (Çağiltay, 2011; Rızvanoğlu, 2005).

### **Kullanılabilirlik**

Kullanıcıların sistemle bir arayüz sayesinde kolay, açık ve hızlı bir şekilde iletişim kurabilmesi olarak tanımlanabilir. Bir sistemin kullanılabilir olması kullanıcıların istedikleri görevleri daha kolay ve amaca uygun şekilde yerine getirebilmesi demektir. Uluslararası Standardizasyon Kuruluşu (ISO) kullanılabilirliği bir ürünün belli bir kullanım ortamında, belli kullanıcılar tarafından, belli amaçlar doğrultusunda, etkin, verimli ve memnun edici bir biçimde kullanılabilmesi olarak tanımlamıştır (Gürses, 2006). Shackel (2009) ise kullanılabilirliği belli bir kullanıcının görevleri yerine getirebilmesi için kullanıcıya verilen eğitim veya destek sonucunda sistemin kolay ve etkili kullanılması olarak tanımlamıştır. Nielsen (2012) kullanılabilirliği, sistem yeteneğinin kullanıcı ihtiyacına ne ölçüde cevap verdiği olarak tanımlamış ve alt bileşenlere ayırmıştır.

Nielsen'nin kullanılabilirlik modelinde beş bileşen yer almaktadır (Nielsen, 2012):

- Verimlilik: Sistemin amaca uygunluğu, kullanıcıların hedefe ulaşmada harcadığı çaba ve zaman, hedefe ulaşmada kullanılan bütün kaynaklardır.
- Memnuniyet: Kullanıcıların sistem kullanımıyla ilgili düşünceleri ve olumlu tutumlarıdır. Sistemin beklentileri karşılama oranıdır.
- Öğrenilebilirlik: Kullanıcı sistemi kolayca öğrenebilmeli ve görevleri kolayca yapabilmelidir.
- Akılda kalıcılık: Kullanıcı her şeyi baştan öğrenmek zorunda kalmadan rahat bir şekilde sistemi kullanabilmeli ve sistem hatırlanması kolay olmalıdır.
- Hatalar: Sistem düşük hata oranına sahip olmalı ve hata yapılırsa bile telafisi kolay olmalıdır.

ISO kullanılabilirlik modelinde, Nielsen'in modelinde yer alan öğrenilebilirlik, akılda kalıcılık ve hatalar bileşenlerini dikkate almaz. Fakat bu bileşenlerin etkililik, verimlilik ve memnuniyet içerisinde örtük bir şekilde bulunduğunu ileri sürer (Harrison, Flood & Duce, 2013).

**Şekil 1. Kullanılabilirlik Bileşenleri**



Norman (2013) bir sistemin ancak kullanıcıların sistemde ne yapacağını kolayca anlayabildiği ölçüde kullanılabilir olduğunu vurgulamaktadır. Kullanıcılar genellikle, karmaşık arayüzü olan sistemlerden kolaylıkla vazgeçerek, benzer içerikli başka bir sisteme yönelmektedir (Uçak & Çakmak, 2009). Bu durumda sistem tasarımı da sistemin kullanılabilirliğini büyük oranda etkilemektedir. Bir sistem tasarlanırken kullanıcı özellikleri, deneyimleri ve sistemden beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Sistemde kullanılan araçlar amacıyla ilgili olmalıdır. Kullanıcıda zihninde belirsizlik yaratmaması açısından sistem sade ve estetik olmalıdır. Bir sistem tasarımı kullanıcıya sağladığı kolaylıklar ve kullanıcı ihtiyaçlarına verdiği cevaplar ölçüsünde kullanılabilirlerdir.

Alanyazın incelendiğinde kullanılabilirliğin; inceleme yöntemi, sorgulama yöntemi ve kullanılabilirlik testi yöntemi ile değerlendirildiği görülmektedir (Kalaycı,

Tüzün, Özdiñç, Kula & Bayrak, 2009). İnceleme yönteminde, ortaya konulan ürün uzmanlar tarafından incelenmektedir. Sorgulama yönteminde, anket gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla kullanıcıların ürün hakkındaki görüşleri alınmaktadır. Kullanılabilirlik testi yönteminde ise, kullanıcılardan ürünle ilgili bir takım görevleri yerine getirmesi istenir. Kullanıcı görevleri yerine getirirken gözlemlenir (Kılıç & Güngör, 2006).

Araştırmalarda kullanılan bütün kullanılabilirlik testlerinin beş ortak özelliği vardır (Dumas & Loring, 2008; Dumas & Redish, 1999):

1. Bir ürünün kullanılabilirliğini arttırmak için hedefler belirlenir.
2. Katılımcıları, otantik veya olası kullanıcılar oluşturur.
3. Katılımcılar birtakım otantik görevleri yerine getirir.
4. Uygulama esnasında katılımcılar gözlemlenir ve davranışları, söyledikleri kaydedilir.
5. Veriler analiz edilerek karşılaşılan problemler ortaya konulur ve çözüm yolları önerilir.

### **Çalışmanın Amacı**

Kullanılabilirlik çalışmalarında ilgili alanyazın incelendiğinde Moodle'a ağırlık verildiği ve Edmodo ile ilgili herhangi bir kullanılabilirlik çalışmasının yapılmadığı göze çarpmaktadır. Pero (2007) yaptığı çalışmada, bir sistemin verimli olabilmesi için kullanılabilirliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda kullanıcının sistemi rahatça kullanamadığı durumlarda kullanıcıların isteklerini karşılamadan sistemden ayrılacağını söylemiştir. Bu durumda, bir sosyal ağ tabanlı öğrenme ortamını kullanan bireylerin yerine getirmek istedikleri görevleri sorun yaşamadan gerçekleştirebilmeleri ve arayüz içerisinde kaybolmadan gezinebilmeleri sistemin amacı açısından önemli bir husustur. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı; Edmodo'nun kullanılabilirliğini incelemek, eğer kullanılabilirlik sorunu varsa bu sorunun kullanıcı deneyiminden mi yoksa sistem tasarımından mı kaynaklı olduğunu saptamak ve buna yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

### **İlgili Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde Edmodo'nun kullanımı, sağladığı yararlar ile ilgili bilgi vermek ve öğrenmeye katkısının olup olmadığını saptamak amacıyla bir takım çalışmaların olduğu görülmüştür. Alemdağ (2013), sosyal eğitsel ağ platformu olan Edmodo'yu bu sistem ve özelliklerinden öğretmenleri haberdar etmek amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında Edmodo ileri düzeyde bir öğrenme platformu olarak ele alınmıştır. Çankaya, Durak ve Yünkül (2013) yaptığı çalışmada, Edmodo'yu tanıtarak diğer ÖYS ve eğitsel sosyal ağ platformlarıyla karşılaştırmış ve eğitmenlere platformu nasıl kullanacakları hakkında yardımcı olmak amacıyla bilgiler vermişlerdir. Holland ve Muilenburg (2011) ise, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını desteklemesi yönünde Edmodo'nun kullanılabileceğini ileri sürmüş ve verimli olup olmadığını tartışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin tartışma deneyimi kazanmış olduğu ve

öğretmenlerin az müdahalelerde bulunmasıyla öğrencilerin anlamlı tepkiler verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada Durak, Çankaya ve Yünkül (2014) Edmodo'yu daha önce kullanan üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal ağ sitelerini ne amaçla kullandıkları saptanmış ve Edmodo hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcılar Edmodo platformunun öğrenmeye katkısının olduğunu, öğrenmeyi zevkli bir hale getirdiğini ve ilgilerini çektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmacılar, Edmodo'nun gelecekte de eğitim amaçlı kullanılmaya uygun olduğu, öğretmenlere kolaylıklar sunduğu ve eğitim sürecinin daha verimli bir hale gelmesine katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Sanders'in (2012) öğrencilerin dersleriyle ilgilenmelerine ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında Edmodo'nun ne gibi bir etkisinin olduğunu incelediği çalışma sonucunda Edmodo'nun, bir takım işlevler işe koşulduğunda öğrencilerin dersleriyle ilgilenmelerini ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağladığı saptanmıştır. Kongchan (2013) ise, bir öğretmenin Edmodo ve Google Dokümanları'ı nasıl kullandığı araştırmıştır. Araştırma kapsamında incelenmek üzere Edmodo ve Google Docs tarafından otomatik olarak kaydedilen veriler toplanmıştır. Bu çalışma sonuçlarının, öğrenci ve öğretmenlerin geleneksel sınıf anlayışlarını değiştireceği ve ilham vereceği düşünülmektedir. Yine Kongchan (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmada, teknoloji ile ileriki yaşlarda tanışmış 17 öğretmen ve 81 öğrencinin Edmodo'dan nasıl faydalandıklarını araştırmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket, gözlem-görüş notları ve Edmodo kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; teknoloji ile ileriki yaşlarda tanışmış öğretmenlerin Edmodo'yu kullanıcı dostu olarak gördükleri, Edmodo ile oluşturdukları çevrim içi ders gruplarını kolaylıkla yönetebildikleri ve öğrencilerin Edmodo aracılığıyla çevrimiçi bir sınıfta çalışmayı severek zevk aldıkları sonuçlarına varılmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalara genel olarak bakıldığında Edmodo'nun, kullanıcı dostu olarak görüldüğü, öğrenme sürecine olumlu etkisinin olduğu, süreci verimli hale getirerek öğrencilerin dikkatini çektiği ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağladığı görülmektedir. Bu durumda Edmodo öğrenme sürecini destekleyici bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Bunların yanı sıra Edmodo ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalar da göze çarpmaktadır. Al-Said (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, Taibah Üniversitesi'ndeki öğrencilerin Edmodo ve mobil öğrenme ile ilgili algı düzeyleri ve engelleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, Edmodo ve mobil öğrenme algılamaları "yüksek" seviyede ve pozitif çıkmıştır. Balasubramanian, Jaykumar ve Fukey (2014) ise çalışmasında, Edmodo'nun daha fazla öğretmen tarafından istihdam edilmesi gereken otantik bir öğretim stratejisi olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda Edmodo kullanımının hem öğrenci katılımını sağladığı hem de öğrencileri sorumlu öğrenmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Edmodo'nun bir öğrenme ortamı olmasından dolayı alanyazın taraması öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan kullanılabilirlik çalışmaları olarak sürdürülmüştür. Bir



sistemin verimli olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için sistemin kullanılabilir düzeyde olması gerekmekte ve bu durum etkileşimin yoğun olduğu öğrenme ortamları için oldukça önemli bir hale gelmektedir. Bu nedenden dolayı kullanılabilirlik çalışmalarının gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı öğrenme ortamlarına ait kullanılabilirlik çalışmalarının yapıldığı göze çarpmaktadır.. Parlak (2016), Khan Academy Türkçe eğitim platformunun kullanılabilirliğini incelenmiştir. Bu amaçla platform ile ilgili etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyeti ölçülerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu platformu hiç kullanmamış olan ve rastgele seçilen sekiz beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için anket gözlem, görüşme ve düşünme tekniğine başvurulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, katılımcıların görev tamamlama başarı ortalaması % 97,8 olarak bulunmuş ve platformun etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Baş ve Kocadere (2012), çalışmalarında ÖYS olarak görülebilecek Social Media Classroom (SMC) ortamının kullanılabilirliğini değerlendirmişlerdir. Ortamın kullanılabilirliği, bilişsel gezinti yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Belirlenen alanında uzman üç kişi değerlendirme sürecine katılmıştır. Uzmanlar tarafından hazırlanan raporlar ve SMC ortamını kullanan 27 öğrenciden toplanan raporlar analiz edilerek ortamın kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Turan ve Canal (2011), yaptığı çalışmada Gazi Üniversitesi İngilizce Dil Okulu tarafından kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Çalışmaya 108 katılımcının cevapladığı anketler dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeği ve kullanıcı görüşleri değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda sistemin kullanılabilirliği orta düzeyde bulunmuştur. Wong, Nguyen, Chang ve Jayaratna (2003) tarafından yürütülen çalışmada ise ECNU-DEC adlı eğitim platformunu etkililik, verimlilik ve memnuniyet bileşenlerini ölçüt olarak kullanılabilirlik durumunu değerlendirmişlerdir. Verimlilik ve etkililik ile ilgili verilere 11 katılımcıya uygulanan kullanıcı testi ile ulaşılmıştır. Memnuniyet ile ilgili verilere ise anket yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda platformu kullanan bireylere engel olan ve öğrenmeyi zorlaştıran sorunlara rastlanmıştır. Blecken, Bruggemann ve Marx (2010), çalışmalarında KoaLA isimli eğitim platformunun kullanılabilirlik değerlendirmesini yapmışlardır. Çalışma kapsamında seçilen 10 kişinin, belirlenen 7 otantik görevi yerine getirmesini istemişlerdir. Katılımcılara kullanılabilirlik testi ve anket uygulamışlardır. Çalışma sonunda kesitsel bir anket ortaya çıkmış ve platformda iş birliğine dayalı özelliklerin bulunmasına rağmen kimsenin kullanmadığı sonucuna varmışlardır. Şendağ ve Gündüz (2007) çalışmasında kendi tasarladıkları öğrenme ortamını uygulamış ve kullanılabilirliğini test etmek amacıyla uygulama yaptığı araştırmanın sonucunda çalışmanın yapıldığı bölümler arasında farklılaşmanın olduğu görülürken bölümler ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Qureshi ve Irfan (2009) “It’s Learning” adlı e-öğrenme platformunun kullanılabilirliğini kullanıcı testi ve anket ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda platformun etkililiği yeterli düzeyde bulunmamış ve platformu kullanan öğrencilere yeterli düzeyde katkı sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak platformunun öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamada başarılı olduğu vurgulanmıştır. Baş ve Tüzün (2011) bu çalışmada, eğitim

amacıyla kullanılan GROU.PS adlı bir sosyal medya ortamının kullanılabilirliğini değerlendirmişlerdir. Çalışma sonunda medyanın olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenme ortamlarının kullanılabilirlik çalışması ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda Moodle öğrenme ortamı üzerine yapılan kullanılabilirlik çalışmalarının diğer öğrenme ortamlarına göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun Moodle'nin açık kaynak kodlu bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) olmasından ve sıklıkla tercih edilmesinden dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Ünal ve Uzun (2014) yaptıkları çalışmada Moodle'un kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre Moodle'un kullanılabilirliğinin orta düzeyde olduğu, puanların cinsiyet ve sınıfa göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kakasevski, Mihajlov, Arsenovski ve Chungurski (2008), Moodle modüllerinin kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Bu amaçla 84 öğrenci modüllerle ilgili belirlenen görevleri yerine getirmişler ve kullanılabilirlik anketi doldürmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda, Moodle'un kullanılabilirliği iyi düzeyde bulunmuştur. Ünal ve Ünal (2011) çalışmalarında iki farklı ÖYS olan BlackBoard ve Moodle kullanılabilirliklerini inceleyerek karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma 135 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma sonunda, araştırmacılar çevrim içi kurslarda Moodle kullanımının mevcut CMS sistemine (BlackBoard) uygun bir alternatif olabileceğine kararına varmışlardır. Martin, Martínez, Revilla, Aguilar, Santos ve Boticario (2008), yaptıkları çalışmada Moodle, Sakai ve dotLRN öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılabilirliklerini karşılaştırmışlardır. Her üç sistem içinde aynı içerikler kullanılmıştır. Bu amaçla, kullanılabilirlik alanında uzman 5 kişi değerlendirmeyi kendilerine verilen görevleri temel alarak yapmışlardır. Çalışmanın sonunda, dotLRN'un kullanılabilirliği en yüksek Moodle'nin ise en düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kirner T., Custódio ve Kirner C. (2008) ise çalışmalarında hazırladıkları değerlendirme modeli ile Moodle'nin kullanılabilirliğini değerlendirmişlerdir. Bu amaçla Moodle'u kullanan 39 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğretmenler sezgisellik, işlevsellik, verimlilik, öğrenilebilirlik, etkililik ve memnuniyet boyutlarında Moodle'u değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda Moodle'nin genel olarak ve tüm alt boyutlarda memnun edici bir kullanılabilirlikte olduğu saptanmıştır.

Öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan kullanılabilirlik çalışmalarına bakıldığında çoğunlukla sistemlerin, kullanılabilirlik düzeyi ve öğrenme sürecine etkisi göz önüne alınmıştır. Genel olarak bakıldığında öğrenme ortamlarının öğrenme sürecine olumlu bir etkisinin olduğu ve "It's Learning" adlı e-öğrenme platformu dışında, üzerinde çalışma yapılan diğer ortamların kullanılabilirlik düzeylerinin en az orta düzeyde olduğu görülmüştür.

## Yöntem

Yin (1994) durum çalışmasını, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam bağlamında çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırları kesin hatlarıyla belirgin olmayanı ve çeşitli kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmaları nicel ve nitel

yaklaşımlarla yapılabilmekte ve iki yaklaşımda da amaç, belirli bir durumu açıklığa kavuşturmadır. Sosyal ağ tabanlı bir öğrenme ortamı olan Edmodo'nun kullanılabilirlik çalışması, nicel ve nitel yaklaşımlardan yararlanan bir durum çalışmasıdır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 yılı güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören altı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ikisi kız dördü erkektir. Katılımcıların yaşları 18-23 arasında değişmektedir. Katılımcılar seçilirken Edmodo kullanımında deneyim kriteri göz önünde bulundurularak, katılımcılardan ikisinin deneyimli, ikisinin deneyimsiz ve iki tanesinin de az deneyimli olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası gözetilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Yapılan çalışmada sistem kullanılabilirliğini incelemek için kullanılabilirlik değerlendirme yöntemlerinden kullanılabilirlik testine başvurulmuştur. Nitekim Kalaycı, Tüzün, Özdiñç, Kula ve Bayrak (2009) kullanıcı performansı odaklı yapılacak olan çalışmalarda en iyi sonucu kullanılabilirlik testlerinin verebileceğini belirtmiştir. Araştırmada, otantik kullanıcıların ortamdaki gezinimlerini incelemek amacıyla Edmodo'yu derslerinde kullanan iki öğretim elemanı ile görüşmeler yapılarak, kullanıcıların Edmodo'da gerçek deneyimlerini yansıtan 10 maddelik görev listesi oluşturulmuştur. Katılımcılardan oluşturulan bu görevleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan gerçekleştirilmesi istenen görevlerin listesi Tablo 1'de gösterilmektedir.

Uygulama esnasında tutulan gözlem notları ve Brooke (1996) tarafından geliştirilen ve Çağiltay (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SKÖ)" nin yer aldığı bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sistem kullanılabilirliğini değerlendirmeye yönelik geliştirilen SKÖ 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin beşi olumlu beşi olumsuz yargı içermektedir. Likert tipli beşli dereceleme ölçeği olan SKÖ, "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" seçeneklerinden oluşmaktadır. SKÖ'nün sonuç puanı 0 ile 100 puan arasında bulunmaktadır.

Tablo1  
Gerçekleştirilmesi İstenen Görevlerin Listesi

Görev Numarası	Görevler
G1	xxxxxx ve yyyy kodlu ders gruplarına üye olunuz.
G2	Sistemde bulunan veli kodunu sözlü olarak benimle paylaşınız.
G3	Sırt çantanıza masaüstünde bulunan “robotik proje” dosyasını yükleyiniz.
G4	“Bilgisayar” dersinde link içeren bir not paylaşımı yapınız.
G5	Yaklaşan ödev ve etkinlikleri görüntüleyiniz.
G6	“İnsan Bilgisayar Etkileşimi” dersinde verilen ödevinize sırt çantanızda bulunan “robotik proje” dosyasını yükleyiniz.
G7	Ödevi gönderdikten sonra ödevin düzenlenmiş halini tekrar gönderiniz. (Ödevin düzenlenmiş hali masaüstünde “kullanılabilirlik” adlı word dosyasıdır.)
G8	Sadece “Bilgisayar” dersine ait tüm ödevleri bir arada görüntüleyiniz. (Sadece ödevlerin listelenmesi istenmektedir.)
G9	“İnsan Bilgisayar Etkileşimi” grubunda bulunan bütün üyeleri görüntüleyiniz.
G10	“Bilgisayar” dersi grubundan çıkma eylemini gerçekleştiriniz.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmayı gerçekleştirebilmek için öncelikle sistemin amacı belirlenmiş ve bu amaçları sınavabilecek görev listesi oluşturulmuştur. Katılımcılar uygulama yapmak üzere bilgisayar laboratuvarına geçmişlerdir. Sonrasında gerçekleştirilmesi istenen görev listesi katılımcılara verilmiştir. Katılımcılar uygulamaya eş zamanlı olarak katılmışlardır. Katılımcılar uygulama yaparken araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuştur. Gözlem notlarında; katılımcıların zorlandığı görevler, araştırmacıdan yardım istediği görevler, görev listesini tamamladıkları süre bilgileri ve görev gerçekleştirme esnasında dile getirdikleri düşünceler yer almaktadır. Uygulamanın ardından Moodle ve Facebook kullanımı, Edmodo kullanım süresi gibi bilgileri öğrenmeye yönelik sorulan soruların ve SKÖ'nün yer aldığı anket katılımcılara

uygulanmıştır. Anket sonunda katılımcılarla teker teker görüşülerek hangi görevlerde zorlanıp zorlanmadığı bilgileri not edilmiş ve gözlem notlarıyla karşılaştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu süreçte öncelikle, katılımcılara verilen görevlerin gerçekleştirilmesi esnasında tutulan gözlem notları incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde, katılımcıların listede bulunan görevleri ne kadar sürede tamamladıkları, hangi görevlerde zorlandıkları, hangi görevlerde yardım istedikleri, kolaylıkla yerine getirdikleri görevler zorluk derecesine göre gruplandırılmıştır. Katılımcıların düşünceleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analiz edilme sürecinde iki uzman kodlama yapmış ve daha sonra yapılan kodlamalar üzerinde tartışarak ortak karar verilmiştir.

Katılımcıların görevleri tamamlamasının ardından uygulanan SKÖ'ye verilen cevaplar incelenmiştir. Kullanıcıların cevaplandığı her bir maddenin katkı sağladığı puan 0 ile 4 arasında değişmektedir. Sistem kullanılabilirliğinin toplam değerini bulabilmek için puanların toplamı 2.5 ile çarpılmaktadır. SKÖ'nün toplam puanı 0 ile 100 arasında bulunmaktadır. Kısacası SKÖ'nün puanlama sistemi kullanılarak ölçek puanlandırılmış ve analiz edilmiştir.

### Bulgular

Veri analizi sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Çalışma kapsamında hazırlanan anket sorularına katılımcılar tarafından verilen cevaplar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

#### *Katılımcıların Anket Sorularına Verdiği Cevaplar*

Anket Soruları	Deneyimli		Az Deneyimli		Deneyimsiz	
	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Moodle kullanım sıklığınız nedir?	Her Zaman	Her Zaman	Nadiren	Nadiren	Hiçbir Zaman	Hiçbir Zaman
Facebook kullanım sıklığınız nedir?	Her Zaman	Sık Sık	Nadiren	Nadiren	Her Zaman	Hiçbir Zaman
Edmodo kullanım sıklığınız nedir?	Her Zaman	Sık Sık	Nadiren	Nadiren	Hiçbir Zaman	Hiçbir Zaman
Edmodo'yu ne zamandır kullanıyorsunuz?	1 Yıldan Fazla	1 Yıl	1 Hafta	1 Hafta	İlk Defa	İlk Defa

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı-1 (K1)'in Moodle, Facebook ve Edmodo'yu her zaman kullandığı, Edmodo kullanım süresinin 1 yıldan fazla olduğu görülmektedir. Katılımcı-2 (K2) Moodle her zaman, Facebook ve Edmodo'yu sık sık kullanmakta olup Edmodo'yu 1 yıldır kullanmaktadır. Katılımcı-3 (K3) ve katılımcı-4 (K4)'ün Moodle, Facebook, Edmodo'yu nadiren kullandıkları ve Edmodo kullanım sürelerinin 1 hafta olduğu görülmektedir. Katılımcı-5 (K5) ve 6 (K6) Edmodo'yu ilk defa kullanmakta olup Moodle ve Edmodo kullanma sıklıklarına hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Facebook'u K5'in her zaman kullandığı, K6 ise hiçbir zaman kullanmadığı görülmektedir. Deneyim kriteri göz önünde bulundurulduğunda bir ÖYS çeşidi olan Moodle'ı; deneyimli katılımcıların her zaman kullandıkları, deneyimsizlerin ise hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. K6 hariç diğer katılımcılar Facebook kullanıcılarıdır.

Katılımcılardan gerçekleştirmesi istenen listedeki görevleri tamamlama sürelerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Listedeki Görevleri Tamamlama Süreleri*

Deneyim Durumu	Katılımcılar	Görevlerin Tamamlama Süresi
Deneyimli	K1	12 dk
	K2	13 dk
Az Deneyimli	K3	16 dk
	K4	19 dk
Deneyimsiz	K5	27 dk
	K6	22 dk

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların görev tamamlama sürelerinin 12 ile 27dk arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Verilen görevleri; K1 12 dakikada, K2 13 dakikada, K3 16 dakikada, K4 19 dakikada, K5 27 dakikada, K6 ise 22 dakikada gerçekleştirmiştir. Deneyim kriteri göz önüne alındığında görev tamamlama süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Deneyimli katılımcıların daha az bir sürede (12-13dk) görevleri yerine getirdiği, deneyimsiz katılımcıların ise görevleri tamamlamak için daha fazla zaman (22-27dk) harcadığı görülmektedir.

Görevleri gerçekleştirme esnasında katılımcıların zorlandığı ve zorlanmadığı görevler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Katılımcıların Görevi Yerine Getirmede Zorlanma Durumu*

Deneyim Durumu	Katılımcılar	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	Zorlanılma Yüzdesi(%)
Deneyimli	K1	H	H	H	H	E	H	H	E	H	E	30
	K2	H	H	H	H	E	H	H	E	H	E	
Az Deneyimli	K3	H	H	H	H	E	H	H	H	H	E	15
	K4	H	H	H	H	E	H	H	H	H	H	
Deneyimsiz	K5	E	E	H	H	E	H	E	E	H	H	65
	K6	E	E	H	E	E	E	E	E	H	E	
<b>Görev Bazında Zorlanılma Yüzdesi (%)</b>		<b>33</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>33</b>	<b>67</b>	<b>0</b>	<b>67</b>	

Zorlandı= "E", Zorlanmadı="H"

Tablo 4 incelendiğinde K1 ve K2'nin G5, G6 ve G10 görevlerinde; K3'ün G5 ve G10 görevlerinde; K4'ün sadece G5 görevinde; K5'in G1, G2, G5, G7 ve G8 görevlerinde; son olarak K6'nın G1, G2, G4, G5, G6, G7, G8 ve G10 görevlerinde zorlandığı görülmektedir. Katılımcıların %100 oranla G5 görevinde, %67 oranla G8 ve G9 görevlerinde zorluk yaşadığı dikkat çekmektedir. Katılımcılar G3 ve G9 görevlerini gerçekleştirilmede zorluk yaşamamışlardır. Deneyim kriteri dikkate alındığında görevleri gerçekleştirilmede; deneyimli katılımcıların %30, az deneyimli katılımcıların %15, deneyimsiz katılımcıların ise %65 oranında zorluk yaşadıkları görülmektedir. Az deneyimli katılımcıların bazı görevleri yerine getirirken tesadüfen bulma gibi bir takım etkenlerin söz konusu olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu durum, çalışmanın bir sınırlılığı olarak ele alınabilir. Söz konusu olan bu durumdan dolayı az deneyimli katılımcıların görevleri yerine getirirken diğer katılımcılara göre daha az zorlandığı düşünülmektedir. Deneyim kriterine göre ortak olarak zorlanılan görevler; deneyimli katılımcılarda G5, G6 ve G10, az deneyimli katılımcılarda G5, deneyimsiz katılımcılarda ise G1, G2, G5, G7, G8 ve G10 olarak saptanmıştır.

Katılımcıların SKÖ'ye verdiği cevaplar doğrultusunda SKÖ puanlanmış ve her bir katılımcıya ait ölçek puanlaması Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Her Bir Katılımcıya Göre Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği Puanı*

Deneyim Durumu	Katılımcılar	Ölçek Puanlaması
Deneyimli	K1	42.5
	K2	27.5
Az Deneyimli	K3	65
	K4	92.5
Deneyimsiz	K5	55
	K6	40
<b>Ölçeğin Ortalama Puanı:</b>		<b>53.75</b>

Tablo 5 incelendiğinde SKÖ'yü; K1'in 42.5, K2'nin 27.5, K3'ün 45, K4'ün 92.5, K5'in 55 ve K6'nın 40 olarak puanladığı görülmektedir. Deneyim kriteri bazında SKÖ puanlamasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Altı katılımcı tarafından puanlanan SKÖ'nün ortalama puanı 53.75 dir. Sistem kullanılabilirliğinin, K4'e (92.5 puan) göre yüksek, K2'ye (27.5 puan) göre düşük olduğu görülmektedir. Ölçeğin ortalama puanı dikkate alındığında Edmodo kullanılabilirliğinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Edmodo'nun kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda çalışmaya katılan deneyimli katılımcıların en az 1 yıldır Edmodo ortamını kullandığı, Facebook ve Moodle ortamlarını ise sıklıkla kullandığı bilinmektedir. Az deneyimli katılımcılar Facebook, Moodle ve Edmodo ortamını nadiren ve Edmodo'yu bir haftadır kullanmaktadır. Deneyimsiz olan katılımcılar ise Edmodo ve Moodle'ı hiç bir zaman kullanmamışlardır. Facebook'u deneyimsiz katılımcılardan K5'in her zaman kullandığı, K6'nın ise hiçbir zaman kullanmadığı bilinmektedir.

Katılımcıların görev tamamlama sürelerine bakıldığında verilen görevleri en az süreyle (12 dakika) K1'in, en fazla süreyle (27 dakika) K5'in tamamladığı görülmektedir. Deneyim kriteri dikkate alındığında deneyimli-deneyimsiz katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Görevleri deneyimli katılımcıların daha kısa sürede (12-13 dakika), deneyimsiz katılımcıların ise daha uzun sürede (22-27 dakika) tamamladığı görülmektedir. Edmodo arayüz bakımından Facebook ile benzerlik göstermekte ve (Alemdağ, 2013) bu benzerlik temelde renk, butonlar, beğenme özelliklerini kapsamaktadır. Görev tamamlama süreleri ile Facebook deneyimi arasında bir ilişki görülmemektedir. Edmodo ile yaygın olarak kullanılan Moodle, içerik ve mantık bakımından benzerlik gösterdiğinden Moodle ortamını daha önceden kullanan katılımcıların Edmodo ortamına aşinalığı söz konusudur.



Çalışma kapsamında katılımcılar verilen listedeki görevleri yerine getirirken zorlanıp zorlanmama durumlarının farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. K1 ve K2 “yaklaşan ödev ve etkinlikleri görüntüleme (G5), bir derse ait tüm ödevleri listeleme (G8) ve grup üyeliğinden çıkma (G10)” görevlerinde zorlanmışlardır. K1 ve K2’nin deneyimli oldukları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların söz konusu görevler için sistemde yer alan araçları daha önce hiç kullanmadıkları ya da sistemin kullanılabilirlik sorununun olduğu kanısına varılabilir.

K3 “grup üyeliğinden çıkma (G10) ve ödev-etkinlikleri görüntüleme (G5)” görevlerinde zorluk yaşamıştır. Gözlem notlarından yola çıkılarak, K3’ün özellikle grup üyeliğinde çıkma görevinde epeyce zaman harcadığı ve bu görev için yardım panelini kullandığı görülmektedir. Katılımcı, yardım panelinin Türkçe desteğinin olmamasından dolayı bu panelden yararlanamadığını dile getirmiştir. K4’ün sadece “etkinlik ve ödevleri görüntüleme (G5)” görevinde zorlandığı diğer görevleri fazla zorlanmadan yerine getirdiği görülmüştür. Süreç sonunda K3 ve K4 bazı görevleri sistemi karıştırırken tesadüfen bulduklarını dile getirmişlerdir. Tesadüfen bulunan görevlerin hangileri olduğu saptanamamıştır. Az deneyimli olan bu katılımcıların deneyimli olan katılımcılara göre zorlandığı görev sayısının az olmasının nedenin tesadüfen bulunan görevlerden dolayı olduğu düşünülmektedir.

K5 “ders gruplarına üye olma (G1), veri kodunu bulma (G2), yaklaşan ödev ve etkinlikleri görüntüleme (G5), ödevin düzenlenmiş halini gönderme (G7) ve tüm ödevleri bir arada listeleme (G8)” görevlerini yerine getirmede zorlanmıştır. K6 ise sadece “sırt çantasına dosya yükleme(G3) ve bir gruba ait üyeleri görüntüleme (G9)” görevlerinde zorluk yaşamamıştır. Geriye kalan sekiz görevde de zorluk yaşadığı görülmektedir. K6’nın hakkında bilgi sahibi olmadığı görevleri yerine getirmek için çaba sarf etmeden sürekli araştırmacıdan yardım istediği göze çarpmaktadır. Sistemi anlamadığını, neyi nasıl yapması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadığından dolayı sınırlendiğini ve görevi yapmak istemediğini dile getirmiştir. Bu nedenden dolayı sürekli olarak araştırmacıdan yardım talep ettiği düşünülmektedir. Nitekim Pero (2007) kullanıcının sistemi rahatlıkla kullanamadığı durumlarda beklenen görevi tamamlamadan ortamı terk edeceğini belirtmiştir. Burada K6’nın K5’e göre daha fazla görevde zorluk çektiği fakat daha kısa sürede görevleri tamamladığı göze çarpmaktadır. Bunun nedeninin araştırmacıdan aldığı yardım olduğu düşünülmektedir. Deneyimsiz olan K5 ve K6’nın zorluk yaşama oranı %65 olarak bulunmuştur. Deneyimsiz katılımcıların yarısından fazla görevde zorluk yaşamasının nedeninin sistemin kullanılabilirlik sorununun yanı sıra; katılımcıların sistemi ilk defa kullanmasından kaynaklanan stres, sistemle ne yapacağını bilememe ve arayüze hâkim olmama gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında deneyimsiz katılımcıların zorlanmasında sistemde acemi kullanıcılar için global yönlendirmenin olamamasının büyük payı olduğu düşünülmektedir. Somyürek (2009) global yönlendirmenin kullanıcının ortam yapısını anlamasını ve bu ortamdaki yerini fark etmesine olanak tanıyacağını belirtmiştir. Sistemde global yönlendirmenin olamaması acemi kullanıcılar açısından bir kullanılabilirlik sorunudur.

Nitekim Norman (2013) bir sistemin ancak kullanıcıların sistemde ne yapacağını kolayca anlayabildiği ölçüde kullanılabilir olduğunu vurgulamıştır.

Deneyimli ve az deneyimli katılımcıların zorlanma yüzdelerinin sırasıyla %30 ve %15 olduğu ve deneyimsiz katılımcılara oranla görevlerde daha az zorlandığı göze çarpmaktadır. Bunun nedeni deneyimli ve az deneyimli katılımcıların sistem mantığını anlamaları ve Facebook, Moodle ortamlarını kullanarak bu tarz sistemlere aşinalığının olmasından kaynaklanabilir. Nitekim durum değişkenleri, ortaya çıkan ürünün kullanılabilirliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Kwahk ve Han, 2002). Görev bazında zorlanılma yüzdelerine bakıldığında; katılımcıların % 100 oranla en fazla zorlandığı görevler G5, %67'lik oranla G5'i takip eden G8 ve G10 görevleridir. Katılımcıların tamamı “yaklaşan ödev ve etkinlikleri görüntüleme(G5)” görevinde zorlanmışlardır. Görevi yerine getirememeleri üzerine katılımcılara görevin nasıl yerine getirileceği araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Katılımcılar görevi gerçekleştirmede kullanılan tasarım aracını gördüklerinde çok şaşırdıklarını, logo ve araç ismiyle görev arasında bir bağlantı kuramadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise logonun çok kenarda bulunduğu için dikkat çekmediğini ve sayfa dışında kaldığını söylemiştir. Katılımcıların G5 görevinde zorlanmasının sistem tasarımından ve ilgili tasarım aracının işleviyle alakalı bir çağrışım yapmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum tasarımdan dolayı kaynaklanan ciddi bir kullanılabilirlik sorunudur. Karşılaşılan bu sorun, sistem tasarımının kullanıcı merkezli tasarımlar dikkate alınarak yeniden yapılandırmasını gerektirmektedir. Nitekim Seffah (2003) kullanıcı merkezli tasarımların sistemin daha kullanılabilir olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Planlayıcının daha merkezde, işlevini çağrıştıran bir logo ve isimle tekrardan yapılandırılmasının bu sorunu ortadan kaldıracağı düşünülmektedir. Toplamda 4 katılımcının zorlandığı “bir derse ait ödevleri listeleme(G8)” görevinde amaca ulaşmak için kullanılan ilerlemeler panelinin kullanıcıya işleviyle ilgili çağrışım yapmaması sonucu zorluk yaşandığı düşünülmektedir. Bu kullanılabilirlik sorununun kullanıcıların beklentilerini dikkate alarak düzeltilmesi gerekmektedir. Nitekim Akar ve Kurt(2008) ürün tasarımında kullanıcı beklentilerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Zorluk yaşanan bir diğer görev ise “grup üyeliğinden çıkma (G10)” görevidir. Zorlanan 4 katılımcı bu görevde epeyce zaman harcamışlardır. Bunun nedeni sistemin dil desteğinin yeteri kadar iyi olmamasından dolayı kaynaklanan “gruptan çık” ifadesi yerine “ geri al” ifadesinin kullanılmasıdır. Bu durum katılımcılarda akıl karışıklığı yaratmış ve görevle arasında bir bağlantı kuramamalarına neden olmuştur. Sistemin dil desteğinin yeteri kadar iyi olmaması, ifadeler arasında bağlantı kuramayan kullanıcılar için bir kullanılabilirlik sorunudur.

Verilen görev listesinde katılımcıların “sırt çantasına dosya yükleme (G3) ve gruba ait üyeleri görüntüleme (G9)” görevlerini zorlanmadan yerine getirdiği saptanmıştır. Bu durumda söz konusu 2 görev için kullanıcıyı göreve ulaştırmada kullanılan tasarım aracının işlevi hakkında çağrışım yaptığı sonucuna varılabilir. Zorlanılma yüzdesi 17 olan “ödevi sırt çantasında bulunan dosyalardan gönderme (G6)” bu görevini sadece K6 gerçekleştirmede zorlanmıştır. Bunun nedeni sistemi anlamaması

veya kolayca kaçarak araştırmacıdan yardım alması olabilir. Geriye kalan “ders grubuna üye olma (G1), veli kodunu bulma (G2) ve dersin düzenlenmiş halini gönderme (G7)” görevleri gerçekleştirmede sadece deneyimsiz katılımcıların zorlanması dikkat çekmektedir. Bu durumun nedeni katılımcıların daha önceden hiç ÖYS kullanmamış olmasından kaynaklanan sistem mantığını kavrayamaması ve sistemde acemi kullanıcılar için global yönlendirme aracının bulunmaması olabilir.

Katılımcılara uygulanan sistem kullanılabilirlik ölçeğinin puanlanması sonucunda sistemin kullanılabilirliğini; K1’in 27.5 puanla, K2’nin 42.5 puanla ve K6’nın 40 puanla düşük; K3’ün 65 puanla ve K5’in 44 puanla orta düzeyde bulunduğu saptanmıştır. Sistem kullanılabilirliğinin yüksek olduğunu düşünen tek katılımcı 92.5 puanla K4’dür. Deneyim kriterine göre değerlendirildiğinde deneyimli katılımcıların sistemin kullanılabilirliğini düşük düzeyde bulunduğu göze çarpmaktadır. Oysa ki deneyimli katılımcıların verilen görevleri en kısa sürede tamamladıkları bilinmektedir. Bu durumda deneyim kriterinin sistemin kullanılabilir olarak algılanmasında önemli bir değişken olduğu görülmektedir. SKÖ puanlamasında deneyim kriterleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeğin ortalama puanına bakıldığında (53.75 puan) Edmodo’nun orta düzeyde kullanılabilir olduğu saptanmıştır. Nitekim Uzun ve Ünal(2014) kullanılabilirliğin, kullanıcının etkileşime geçtiği arayüzlerden duyduğu kullanım memnuniyetiyle doğrudan ilgili olduğunu belirtmektedir.

## Öneriler

**Sistem Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.** Yapılan çalışma kapsamında karşılaşılan kullanılabilirlik sorunları göz önüne alınarak Edmodo’nun kullanıcılara daha iyi hizmet vermesine destek olmak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- Sistemin dil desteğinin yeteri kadar iyi olmadığı düşünüldüğünden dolayı dil desteğinin iyileştirilmesi önerilmektedir.

- Sayfanın dışında kalan, ismi ve logosuyla bir çağrışım yapmayan “planlayıcı” aracı kullanıcı merkezli olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Bu hususta ilgili tasarım aracının logo veya isminin değiştirilmesi aynı zamanda kullanıcının odak alanı dahilinde yeniden konumlandırılması önerilmektedir.

- “İlerlemeler” panelinin derse ait tüm ödevleri görüntüleme işleviyle alakasız olduğu kullanıcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda sayfanın sağında görüntülenen ödevlerin altına” tümünü göster” seçeneğinin konulması önerilmektedir.

- Deneyimsiz kullanıcılar için sistem arayüzüne global yönlendirme eklenmesi önerilmektedir.

- Bu doğrultuda sistem tasarımı yeniden yapılandırılırken kullanıcı özelliklerinin, deneyimlerinin ve beklentilerinin göz önüne alınarak yapılandırılması önerilmektedir.

- “Yardım” panelinin Türkçe olarak yeniden yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.

**Araştırmacılara Yönelik Öneriler.** İleride Edmodo kullanılabilirlik çalışması yapacak olan araştırmacıların, katılımcıların görevleri gerçekleştirme sürecini ekran

kayıt programıyla kayıt altına alarak ve her bir görevi başarma sürelerine ulaşarak kullanılabilirlik testi sürecini yapılandırıp yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Katılımcıların tesadüfi olarak gerçekleştirebilecekleri görevleri en aza indirecek görev tasarımları yapılarak çalışmalar yapılmalıdır. Uçak ve Çakmak (2009), sistem kullanılabilirliğinin belirlenmesinde erişim sürelerinin ve tıklama sayılarının anahtar role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan çalışma, Edmodo'nun öğrenci arayüzünü kapsamakta olup çalışmanın genişletilerek öğretmen arayüzünün de çalışmaya dahil edilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akar, D., & Kurt, M. (2008). Kullanıcı merkezli tasarım ve ürün kullanılabilirliği üzerine bir literatür araştırması. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(2), 295-304.
- Aktaş, A., Zayim, N. & Saka, O. (2007). Sağlıkta insan-bilgisayar etkileşimi. In *Akademik Bilişim '07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31.cilt* (pp. 425-430). Dumlupınar Üniversitesi, 31 Ocak-2 Şubat 2007, Kütahya.
- Alemdağ, E. (2013). Edmodo: Eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı. In *İnet-Tr'13, XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı 18.cilt* (pp. 71-77). İstanbul Üniversitesi, 9-11 Aralık 2013.
- Al-Said, K. M. (2015). Students' perceptions of Edmodo and mobile learning and their real barriers towards them. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 167-180.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V. & Fukey, L. N. (2014). A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment". In *5th Asia-Euro Conference 2014 in Tourism, Hospitality & Gastronomy*, 144. Cilt (pp. 416-422). 19-24 Mart 2014, Kuala Lumpur, Selangor, Malaysia.
- Baş, T., & Kocadere, S. A. (2012). Smc ortamının kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-50.
- Baş, T., & Tüzün, H. (2011). Evaluation of the usability of educational web media: A case study of GROU.PS. In *4th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6738-6742). 14-16 Kasım 2011, Madrid, İspanya.
- Brady, K. P., Holcomb, L. B., & Smith, B. V. (2010). The use of alternative social networking sites in higher educational settings: A case study of the e-learning benefits of Ning in education. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), 151-170.
- Brooke, J. (1996). SUS-A quick and dirty usability scale. *Usability Evaluation in Industry*, 189(194), 4-7.
- Çağiltay, K., (2011). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği teoriden pratiğe*. Ankara: ODTÜ Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş.
- Çankaya, S., Durak, G. & Yünkül, E. (2013). Using educational social networking sites in higher education: Edmodo through the lenses of undergraduate students. *European Journal of Education Technology*, 1(1), 3-23.
- Dumas, J., Loring, B. (2008). *Moderating usability tests: Principles & practices for interacting*. Amsterdam: Morgan Kaufmann Publisher.
- Dumas, J., & Redish, J. (1999). *A practical guide to usability testing*. İngiltere: Intellect Books Exeter.

- Durak, G., Çankaya, S. & Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 309-316.
- Edmodo (2016). Edmodo hakkında. <https://www.Edmodo.com/about?language=tr> (Erişim Tarihi: 2017, 7 Ocak).
- Ellison, N. B. (2008). Introduction: Reshaping campus communication and community through social network sites. *The ECAR Study of Undergraduate Students And Information Technology*, 8, 19-32.
- Erişen, Y. & Çeliköz, N. (2009). Eğitimde bilgisayar kullanımı. In Ö. Demirel & E. Altun (Eds.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (5. Baskı) (pp. 113-146)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürses, E., A. (2006). *Kütüphane web sitelerinde kullanılabilirlik ve kullanılabilirlik ilkelerine dayalı tasarım* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harrati, N., Bouchrika, I., Tari, A., & Ladjailia, A. (2016). Exploring user satisfaction for e-learning systems via usage-based metrics and system usability scale analysis. *Computers in Human Behavior*, 61, 463-471.
- Harrison, R., Flood, D., & Duce, D. (2013). Usability of mobile applications: literature review and rationale for a new usability model. *Journal of Interaction Science*. 1(1), 1.
- Holland, C., & Muilenburg, L. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 1. Cilt* (pp. 3232-3236). 7-11 Mart 2011, Nashville, Tennessee, USA.
- Kakasevski, G., Mihajlov, M., Arsenovski, S. & Chungurski, S. (2008). *Evaluating usability in learning management system Moodle*. Presented at 30th International Conference on Information Technology Interfaces. Croatia Hotel, 23-26 Haziran 2008, Cavtat/Dubrovnik, Croatia.
- Kalaycı, E., Tüzün, H., Bayrak, F., Özdiñç, F., & Kula, A. (2009). 3 boyutlu kütüphane oryantasyon sisteminin kullanılabilirlik çalışması. In *3rd International Computer & Instructional Technologies Symposium 6.cilt* (pp. 567-572). Karadeniz Teknik Üniversitesi, 07-09 Ekim 2009, Trabzon.
- Kılıç, E., & Güngör, Z. (2006). *Web site tasarımlarında kullanılabilirlik değerlendirme yöntemlerinin önemi*. Presented at Akademik Bilişim Konferansı. Pamukkale Üniversitesi, 9-11 Şubat 2006, Denizli.
- Kılıçkaya, F. (2012). Edmodo: Make your language classroom a community. *AATSEEL Newsletter*, 55(1), 7-10.
- Kirner, T. G., Custódio, C. D. A., & Kirner, C. (2008). Usability evaluation of the moodle system from the teachers' perspective. *IADIS International Conference eLearning*, 6(2), 371-378.

- Kongchan, C. (2013). *How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms*. Presented at The European Conference on Language Learning. ECLL Official Conference Proceedings, 18-21 Temmuz 2013, Brighton, UK.
- Kongchan, C. (2008). *How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo*. Presented at 5th International Conference ICT for Language Learning. Hotel Mediterraneo, 15-16 Kasım 2012, Florence, Italy.
- Kwahk, J., & Han, S.H. (2002). A methodology for evaluating the usability of audiovisual consumer electronics products. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 33(1), 419-431.
- Martin, L., Martínez, D. R., Revilla, O., Aguilar, M.J., Santos O. C. & Boticario J. G. (2008). *Usability in e-Learning platforms: Heuristics comparison between Moodle, Sakai and dotLRN*. Presented at the 7th European Conference on e-Learning, Grecian Bay Hotel Agia, 6-7 Kasım 2008, Napa, Cyprus.
- Mutlu, M. E., Dinçer, G. D., Okur, M. R., & Şişman, S. (2004). *E-Öğrenme sistemlerinin tasariminda kavram haritalari, öğrenme nesnelere ve eğitim yönetim sistemlerinin rolü*. Presented at Akademik Bilişim Konferansları, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 11-13 Şubat 2004, Trabzon.
- Nielsen, J. (2012, Ocak 4). Usability 101: Introduction to Usability. <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html> (Erişim Tarihi: 2017, 7 Ocak).
- Norman, D. (2013). *Design for everyday things*. New York: Doubleday.
- Ozan, Ş., Kurt, A. A., & Odabaşı, H. F. (2014). Mason'un bilişim etiği boyutları altında vikipedi'nin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 62-75.
- Öztürk, M.F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1), 101-120.
- Parlak, U. E. (2016). Web tabanlı eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Khan Academy Örneği. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 137-146.
- Pero, K. (2007, Temmuz 28). Why usability is key to success online. <http://www.usableinterface.com/articles/whyusability> (Erişim Tarihi: 2017, 8 Ocak).
- Qureshi, K. M., & Irfan, M. (2009). *Usability evaluation of e-learning applications, A case study of It's Learning from a student's perspective* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). School of Computing Blekinge Institute of Technology, Ronneby, Sweden.
- Rızvanoğlu, K. (2005). Bilişim toplumunda internet üzerinden kültürlerarası iletişim ve kullanılabilirlik: Paradigmalar ve Parametreler. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 2(2) 117-138

- Sanders, K. S. S. (2012). *An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning* (Doctoral dissertation). University of South Carolina.
- Seffah, A. (2003). Human-Centered design skills and patterns for software engineers education. *Interactions*, 10(5), 36-45.
- Shackel, B. (2009). Usability - Context, framework, definition, design and evaluation. *Interacting with Computers*, 21(5-6), 339-346.
- Somyürek, S. (2009). Uyarlanabilir öğrenme ortamları: Eğitsel hiper ortam tasarımında yeni bir paradigma. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(1), 29-38.
- Şendağ, S., & Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkililiği hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 137-149.
- Turan, O. S., & Canal, M. R. (2011). Öğrenme yönetim sistemi kullanılabilirlik incelemesi; Gazi İngilizce Dil Okulu örneği. *International Journal of Informatics Technologies*, 4(3), 47-51.
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Uçak, N. Ö., & Çakmak, T. (2009). Web sayfası kullanılabilirliğinin ölçülmesi: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü web sayfası örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 278-298.
- Ünal, E., & Uzun A. M. (2014). Moodle öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. In İ. Şahin, S. A. Kıray & S. Alan (Eds.), *Proceeding Book ICEMST 2014 (1. Baskı)*, (pp. 943-948). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2011). Evaluating and comparing the usability of web-based course management systems. *Journal of Information Technology Education*. 10(1), 19-38.
- Wong, S. K. B., Nguyen, T. T., Chang, E., & Jayaratna, N. (2003). Usability metrics for e-learning. In R. Meesman & Z. Tari (Eds.), *On the Move to Meaningful Internet Systems 2003: OTM 2003. Workshops (2889. Cilt)* (pp. 235-252). New York: Springer Berlin Heidelberg.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.





## The Relationship Between Classroom Management Skills And Self-Efficacy Beliefs Of Secondary School Teachers: An Example of Ankara City\*

Yücel KAYABAŞI\*\*

Esra YENİCELİ\*\*\*

Ela ATAMAN\*\*\*\*

Seda ŞAHİN\*\*\*\*\*

Nilüfer NACAR\*\*\*\*\*

Received: 19 January 2016

Accepted: 06 February 2017

**ABSTRACT:** The purpose of the research is to examine the relationship between middle school teachers' perceptions towards classroom management skills and self sufficiency beliefs. In this research, descriptive method that is trying to explain what the events, objects, circumstances, institutions groups and various areas are has been used for this purpose. The whole population of the research consists of 15348 teachers working in the middle schools that are in central districts of Ankara. The sample of the research consists of 169 teachers who are working at randomly sample chosen middle schools that are in central districts in Ankara at 2013-2014 academic year. In this research, the self-sufficiency scale developed by Özdemir (2008) and class management scale developed by Şahin and Altunay (2011) has been used as a data collection tool. In the result of research; it has been brought out that male teachers gave more punishment than female teachers and that teachers showed the behaviours of the starting lesson and attracting attention in the classes with 40 and more- students more than the classes with 1- 20 or 20-30 students; and an important difference between the teachers' self-sufficiency beliefs and gender has not been founded.

**Keywords:** classroom management, classroom management skills, self efficacy, self efficacy belief, teacher, middle school.

### Extended Abstract

**Purpose and Significance:** In this study, to analyze the relation between teachers' self-efficacy believes and their sense oriented to classroom management skills, it was aimed to draw attention to the importance of teachers' self-efficacy believes in classroom management. The aim of this study is to analyze relation between middle school teachers' classroom management skills and their self efficacy believes. In this sense, answers are asked for these questions below:

1. Is there a significant difference of middle school teachers' sense oriented to classroom management skills associated with sub-dimensions; starting the lesson and drawing attention behaviours, punishment behaviours, transactional

\* This study was presented at National Instructional Program Congress in 2014.

\*\* *Corresponding Author:* Asst. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, [yucelk@gazi.edu.tr](mailto:yucelk@gazi.edu.tr)

\*\*\* MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, [esrabani@hotmail.com](mailto:esrabani@hotmail.com)

\*\*\*\* MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, [eskici\\_ela@hotmail.com](mailto:eskici_ela@hotmail.com)

\*\*\*\*\* MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, [sedaadeniz@yahoo.com](mailto:sedaadeniz@yahoo.com)

\*\*\*\*\* MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, [nilufer\\_nacar@hotmail.com](mailto:nilufer_nacar@hotmail.com)

### Citation Information

Kayabaşı, Y., Yenceli, E., Ataman, E., Şahin, S., & Nacar, N. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki: Ankara ili örneği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 298-319.

behaviours, maintaining interest, solving problem behaviours, warning behaviours, democratic behaviours, expectation and obeying to rules behaviours to the extent of gender, classroom size and seniority?

2. Is there a significant difference of middle school teachers' self-efficacy believes associated with sub-dimensions; planning, applying and evaluation to the extent of gender, classroom size and seniority?
3. Is there a significant difference between middle school teachers' sense oriented to classroom management skills and their self-efficacy believes to the extent of sub-dimensions.

**Methods:** In this study, to analyze the relation between middle school teachers' sense oriented to classroom management skills and their self-efficacy believes, survey model was used. The situation was described as it was, and any effort was not made to change or affect the situation.

The teachers working in middle schools in the central districts of Ankara province form the universe of this study. This study's sample consists of 169 teachers who worked during 2013-2014 Education and Instruction year in the schools which were chosen by random sampling way from the central districts (Sincan, Bala, Ayaş, Yenimahalle, Etimesgut, Elmadağ) of Ankara province.

In this research, two scales that evaluate teachers' classroom management and identify their self-efficacy sense were used. Classroom management scale developed by Şahin and Altunay (2011) is a likert type consisting of 40 questions and 7 sub-dimensions. It was used with necessary permission. Scale's sub-dimensions and their Cronbach Alpha reliability factors are like this; starting the lesson and drawing attention behaviours (0.78), punishment behaviours (0.78), transactional behaviours (0.80), maintaining interest and solving problem behaviours (0.80), warning behaviours (0.61), democratic behaviours (0.62), expectation and obeying to rules behaviours (0.46). Total variance of the scale is %50.05, and its Cronbach Alpha reliability factor is 0.90. Self-efficacy scale developed by Özdemir (2008) is a likert type scale consisting of 40 items and 3 sub-dimensions. It was used with necessary permission. The scale's sub-dimensions and their Cronbach Alpha reliability factors are like this; planning sub-dimension "0.668", applying sub-dimension "0.839", evaluation sub-dimension "0.756". Internal consistency was found as "0.882" for whole scale.

Based on the aim of this study, arithmetic mean ( $\bar{X}$ ), standart deviation values (SD), correlation, one way analysis of variance and t-test were used.

**Results:** In the sense of the answers given by students to the question "Is there a significant difference between middle school teachers sense oriented to classroom management skills and gender, classroom size and seniority?", It was observed that there was a significant difference between punishment behaviours-gender ( $p < 0.05$ ),

warning behaviours-occupational seniority ( $F=3.445$ ,  $p<0.05$ ), starting the lesson and drawing attention behaviours-classroom size ( $F=3.321$ ,  $p<0.05$ ).

According to the students' answers for the question "Is there a significant difference between middle school teachers' self-efficacy believes and gender, classroom size and seniority?". It was observed that there wasn't a significant difference between teachers' self-efficacy believes in terms of sub-dimensions and genders. However, there was a significant difference between planning lesson and applying lesson- occupational seniority ( $p<0.05$ ) and classroom size ( $p<0.05$ ).

**Discussion and Conclusions:** According to the students' answers for the question "Is there a significant difference between middle school teachers' sense oriented to classroom management skills and their self-efficacy believes?", It was observed that there was a positive relation between some sub-dimensions of teacher's classroom management skills and some sub-dimensions of their self-efficacy believes ( $p<.01$ ).

There was a significant difference between teachers' classroom management skills and their self-efficacy believes. It can be said that the teachers planning and applying the lesson draw attention to lesson, solve students' problems, behave democratically, obey rules and expectations and interact with students better than the others.

# Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği

Yücel KAYABAŞI\*\*

Esra YENİCELİ\*\*\*

Ela ATAMAN\*\*\*\*

Seda ŞAHİN\*\*\*\*\*

Nilüfer NACAR\*\*\*\*\*

Makale Gönderme Tarihi: 19 Ocak 2016

Makale Kabul Tarihi: 06 Şubat 2017

**ÖZ:** Araştırmanın amacı, Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz Yeterlilik İnançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma yöntemi olarak olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya çalışan betimsel yöntem kullanılmıştır (Kaptan,1997). Araştırmanın çalışma evrenini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15348 öğretmen, örneklemini ise; random örnekleme yoluyla seçilen ortaokullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen sınıf yönetimi ölçeği ve Özdemir (2008) tarafından geliştirilen Öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; derslerde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları, yine, 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** sınıf yönetimi, sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlilik, öz yeterlik inancı, öğretmen, ortaokul.

## Giriş

İlköğretim, Türk Eğitim Sisteminin temel taşıdır. Her çocuğa iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmak, onun milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek çocuğu hayata ve öğrenime hazırlamak ilköğretimin görevidir (Büyükkaragöz, vd., 1998).

Öğretmen ve öğrenci için iyi bir öğrenme-öğretme ortamı, eğitimintemel koşuludur. İyi bir eğitim iyi bir sınıf atmosferinde gerçekleşir. Bu atmosferi oluşturabilmek için öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gereklidir. Literatürde sınıf yönetimi ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Çelik (2003), Erdoğan (2003), Başar (2006) ve Çalık (2007) sınıf yönetimini, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi sahip olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek becerilerini kazanmasıyla sağlanabileceğini ifade etmektedirler. İyi bir sınıf yönetimi, öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulmasını ve sürdürülmesini, çalışma engellerinin kaldırılmasını, öğretim zamanının en iyi şekilde kullanılmasını, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasını ve sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın iyi yönetilmesiyle ancak mümkün olacaktır. Aynı zamanda sınıf yönetimi, Ertuğrul (1999) sınıf içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir

\*\* Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [yucelk@gazi.edu.tr](mailto:yucelk@gazi.edu.tr)

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [esrabani@hotmail.com](mailto:esrabani@hotmail.com)

\*\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [eskici\\_ela@hotmail.com](mailto:eskici_ela@hotmail.com)

\*\*\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [sedaadeniz@yahoo.com](mailto:sedaadeniz@yahoo.com)

\*\*\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, [nilufer\\_nacar@hotmail.com](mailto:nilufer_nacar@hotmail.com)

çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirgenmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların doğru bir biçimde yönetilmesiyle mümkün olacaktır (Boz, 2003; Burç, 2007).

Geçmişten günümüze baktığımızda sınıf yönetimindeki yaklaşımlarda da değişmiştir. Önceden öğretmeni merkeze alan, öğretmenden öğrenciye iletişimin tek yönlü ve öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu geleneksel yaklaşıma dayalı bir sınıf yönetimi anlayışı varken, günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi ile birlikte öğrenciyi merkeze alan, öğrenci katılımının önemsendiği ve öğretmen öğrenci iletişiminin çift yönlü olduğu çağdaş yaklaşıma dayalı sınıf yönetimi anlayışı benimsenmiştir. Sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi, günümüzde ise daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır (Demirel, 1999).

Sınıf yönetimi boyutlarından olan zaman düzeni için; Aydın (2000), Gündüz (2004) öğretimsel zamanın iyi planlanması ve yönetilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Etkili bir öğretim ancak, öğrenme sürecinde geçen zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanı çeşitli etkinlikler arasında dağılımı, ders dışı ve bozucu etkinliklerle zamanın harcanmaması, öğrencinin gönüllü olarak keyifle sınıfta öğretim içinde tutulabilmesi, devamsızlık ve okuldan ayrılımların önlenmesi bu kapsam içinde düşünülebilir.

Sınıf yönetimi boyutlarından birisi de öğrenci davranışlarının düzenlemesidir. Bunu için ilk olarak sınıf ortamında istenen davranışların oluşturulması gerekir. Ayrıca olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları sağlanmalıdır. Öğretmen bir sınıfta sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin ederek istenmeyen davranışların önlemeye çalışmalıdır. Eğer istenmeyen bir davranış ortaya çıktıysa öğretmen bu davranışı değiştirme çabasına girmelidir.

Sınıf yönetimi boyutlarından bir diğeri de sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin bir sonucudur. Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına ilk günden başlanılmalıdır. Çünkü ilk günlerde öğrenciler, neleri yapıp neleri yapmayacakları konusunda öğretmeni denerler, daha kontrollü davranır, gerçek davranışlarını göstermezler. Öğretmen geleceğe ilişkin davranış tiplmesini ve öğrencilerden beklentilerini ilkgünlerde ortaya koymalıdır. Bu kararlılık, baskı veya anti demokratiklik değildir (Başar, 1999). Öğretmen koyduğu bu davranışların yerleşmesi için tutarlı davranışlar göstermelidir. Esnek olunmalı ancak, kurallara da uyulmalıdır. Bu davranışı önce öğretmen kendisi gösterecek, sonra da öğrencilerin göstermesini bekleyecektir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, açık, güvenilir, sürekli ve sorumluluk üstlenici biçimde olmalıdır. Sınıf içi davranış kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların saptanma biçimine göre değişmektedir (Celep, 2000).

Sınıf içi ilişkiler düzenlenirken dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır; öncelikle sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi gerekir. Ayrıca öğrenci-öğrenci iletişimi ile öğretmen-öğrenci iletişimi de sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunların yanı sıra öğretmenin alan bilgisi ve kişisel özellikleri de sınıf içi ilişkileri düzenlemede önemlidir.

Kısaca öğretmenin sınıfı yönetme biçimi öğrencilerin başarıları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gerekir. Sınıfın yöneticisi öğretmendir. Öğretmen öğrencilerine bir iş yaptırırken onların önemli birer birey olduklarını hissettirmelidir. Bu amaçla sınıf yönetiminde emredici tutum ve davranıştan, katı bir itaat ortamından kesinlikle uzak durulmalı, öğrencilerin özdenetim kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim benimsenmelidir (İlgar, 1996). Bu özdenetimi öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin öncelikle kendilerine ait öz yeterlik inançları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci önemli değişkeni de öz yeterliktir. Öz yeterlik, sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramıdır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından bu kavram kaynakları, boyutları, etkileri gibi pek çok açıdan incelenmiştir. Öz yeterlik ile ilgili çeşitli tanımlar olmakla birlikte sosyal bilişsel kuramın en önemli temsilcilerinden olan Bandura (1986, akt: Büyükkiz, 2011), Yılmaz ve diğerleri (2004) yer almaktadır. Tschannen ve arkadaşları (2001) öz yeterliliği “insanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri” şeklinde tanımlamıştır. Schunk (1984, akt: Büyükkiz 2011) ise öz yeterliliğin, bir kişinin özel bir durumdaki bir aktiviteyi ne kadar iyi yapabileceğine dair kişisel değerlendirmeleri olduğunu ve bu değerlendirmelerin bazen belirsiz, tahmin edilemeyen, baskı ve endişeye sebep verecek nitelikte olabildiğini belirtmektedir. Jinks ve Morgan’a (1999, s. 224, akt: Büyükkiz, 2011) göre ise öz yeterlilik, belirli bir görevdeki performansla dair kendini güvende hissetme duygusudur.

Senemoğlu (2005) öz yeterlik ile ilgili olarak bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı olduğunu ifade ederken; Korkmaz (2009) ise, bireyin karşılaştığı güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik konusunda yapılan tüm tanımlarda ortak olan, kişinin kendisini bilmesi olduğu vurgulanmıştır.

Afacan (2010) ve Büyükkiz (2011) öz yeterlik, bireyin kendine dair düşünceleri, ön görüşleri, yargıları ve inançlarıdır. Yani bir konuda ne kadar başarılı olabileceğine dair kestirimleridir. Bireyin kendisine ait öz yeterlik inançlarının oluşmasında kendi tecrübeleri, gözlenen modellerin deneyimlerinden çıkardıkları anlamları, kendisine yapılan sözlü ikna çalışmaları ve psikolojik göstergeler etkili olmaktadır (Bandura, 2002, s. 3-4; Schunk, 1984, s. 29, akt: Büyükkiz, 2011). Kısaca öz yeterlik inancının kaynakları olarak gösterilen bu dört unsura göre bireyin geçmişte yaşanan bir durum ile ilgili deneyimleri, herhangi bir durumda modellediği kişiyi gözlemleyerek çıkardığı sonuçlar, yaptığı bir şeyle ilgili çevreden aldığı sözlü geri

bildirimler ve kişinin psikolojik durumu olumlu ya da olumsuz öz yeterlik inancının oluşmasında etkili olmaktadır.

Öğretmenlerle ilgili yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancı önemli unsurlardandır. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançlarıdır (Guskey & Passaro, 1994, akt: Babaoğlu & Korkut, 2010). Öğretmen öz yeterliği inancı, öğretmenin öğrenciler ile uğraşımının ve öğrenmeyi sağlamanın istenen sonuçları vermesine dair yeteneklerine yönelik kişisel yargısıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliliği inancının sınıf yönetimi ve aynı zamanda öğretme etkinliği üzerinde de güçlü etkileri bulunmaktadır. Güçlü yeterlik inancı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran ve ark., 1998, akt.: Aksu, 2009).

Babaoğlu ve Korkut (2010), Balcı (2013), Çevik (2011) ve Yılmaz ve Gürçay (2011), öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır. Azar (2010) araştırmasında ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını, Yılmaz ve Gürçay (2011) araştırmasında Biyoloji ve Fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini, Çevik (2011) araştırmasında sınıf öğretmen adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerini, Balcı (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarısı, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmada bilgisayar öz yeterliğinin bilgi okuryazarlığı öz yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerinde öğretim türü açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmayla öğretmenlerin sınıfı yönetme de özyeterlik inançlarının önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Problemi**

Bu araştırmanın problem durumu “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasında, alt boyutlara göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar ve beklenti ve kurallara uyma davranışları alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan YİBO, genel ortaokul, imam hatip ortaokulları ve özel eğitim ortaokullarıyla birlikte toplam 543 ortaokulda görev yapan 15348 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise; Ankara ili merkez ilçelerinden (Sincan, Bala, Ayaş, Yenimahalle, Etimesgut, Elmadağ) random örnekleme yoluyla seçilen ortaokullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 94 (%55.6)'ünü kadın, 75 (% 44.4)'ini erkek öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerden 27'si Türkçe, 21'i Sosyal Bilgiler, 18'i Matematik, 13'ü Türkçe, 10'u İş Teknik ve 5'ide Resim İş öğretmenidir. Erkek öğretmenlerden 23'ü Türkçe, 17'si Fen Bilgisi, 15'i Sosyal Bilgiler, 12'si Matematik, 5'i Beden Eğitimi ve 3'üde Müzik öğretmenidir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen ve öz yeterlik algılarını belirleyen iki farklı ölçek gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Sınıf yönetimi ölçeği Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilmiş olup likert tipi 40 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Derse başlama ve ilgi çekme davranışları (.78), Cezalandırma davranışları (.78), Etkileşimsel davranışlar (.80), İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (.80), Uyarma davranışları (.61), Demokratik davranışlar (.62), Beklenti ve kurallara uyma davranışları (.46). Ölçeğin açıkladığı Toplam Varyans %50.05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise (.90) olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyle; Derse başlama ve ilgi çekme davranışları (.74), Cezalandırma davranışları (.72), Etkileşimsel davranışlar (.68), İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (.71), Uyarma davranışları (.68), Demokratik davranışlar (.50),



Beklenti ve kurallara uyma davranışları (.61). Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise (.82) olarak hesaplanmıştır.

Öz yeterlik ölçeği; Özdemir (2008) tarafından geliştirilmiş olup likert tipi 40 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Planlama (.668), Uygulama (.839), Değerlendirme (.756) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tamamı için (.88) olarak hesaplanmıştır. Yine araştırmacılar tarafından uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyle; Planlama (.88), Uygulama (.89), Değerlendirme (.86) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tamamı için (.94) olarak hesaplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmada veriler SPSS (Statistic Packets For Social Sciences 16) Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Belirtilen değişkenlerle verilerin karşılaştırılmasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı “t” testi ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Yine çoklu değişkenler arasındaki farka ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA’dan ve farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacı ile de LSD testinden yararlanılmıştır. Fark bulunan değişkenlerin frekans ve yüzdeleri çapraz çizelgeler kullanılarak belirtilmiştir. Anlamlılık düzeyi ise “.05” olarak kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Bu araştırmanın problem durumu “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasında, alt boyutlara göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Sonuçları*

Ölçeğin Alt Boyutları	Dersi Planlama	Dersi Uygulama	Değerlendirme	Toplam
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	.500 .000*	.438 .000*	.383 .000*	.502 .000*
Cezalandırma davranışları	-.091 .241	-.055 .474	-.106 .170	-.094 .224
Etkileşimsel davranışlar	.394 .000*	.424 .000*	.307 .000*	.436 .000*
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	.418 .000*	.469 .000*	.341 .000*	.478 .000*
Uyarma davranışları	.215 .005*	.187 .015*	.130 .091	.202 .009*
Demokratik davranışlar	.412 .000*	.397 .000*	.347 .000*	.444 .000
Beklenti ve kurallara uyma	.282 .000*	.365 .000*	.182 .018*	.327 .000*
Toplam	.416 .000*	.442 .000*	.307 .000*	.450 .000*

\*  $p < 0,01$

### Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Algısı

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar ve beklenti ve kurallara uyma davranışları alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları ile cinsiyet arasındaki fark t- testi ile sınanmıştır. Uygulanan t-testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Alt Boyutları İle Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin “T” Testi Sonucu*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	Kadın	94	30.5213	2.59747	1.523	.130
	Erkek	75	29.8800	2.86621	1.506	.134
Cezalandırma davranışları	Kadın	94	16.1596	5.45619	-2.665	.004*
	Erkek	75	18.4800	5.82947	-2.645	.004*
Etkileşimsel davranışlar	Kadın	94	34.5319	3.26171	-.375	.708
	Erkek	75	34.7200	3.21130	-.376	.708
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	Kadın	94	35.1170	2.86940	1.297	.196
	Erkek	75	34.5467	2.80103	1.301	.195
Uyarma davranışları	Kadın	94	35.1170	2.86940	-1.094	.276
	Erkek	75	34.5467	2.80103	-1.122	.263
Demokratik davranışlar	Kadın	94	16.6809	2.05417	.372	.711
	Erkek	75	16.5600	2.15758	.370	.712
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Kadın	94	12.9149	1.78801	.968	.334
	Erkek	75	12.6667	1.47349	.989	.324
Toplam	Kadın	94	1.6752	12.05340	-1.416	.159
	Erkek	75	1.7017	12.14259	-1.415	.159

*p*<.05

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutu olan cezalandırma davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlenmiştir (*p*<.05). Yani aritmetik ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları söylenebilir. Fakat sınıf yönetimi becerilerinin diğer alt boyutları açısından bakıldığında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık (*p*>.05) bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasındaki fark ANOVA testi ile sınıanmıştır. Uygulanan ANOVA testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark (LSD)
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	Gruplar Arası	20.54	5	4.107	.543	.743	-
	Gruplar İçi	1231.996	163	7.558			
	Toplam	1252.533	168				
Cezalandırma davranışları	Gruplar Arası	294.218	5	58.844	1.840	.108	-
	Gruplar İçi	5213.723	163	31.986			
	Toplam	5507.941	168				
Etkileşimsel davranışlar	Gruplar Arası	54.472	5	10.894	1.045	.393	-
	Gruplar İçi	1699.528	163	10.427			
	Toplam	1754.000	168				
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	Gruplar Arası	39.649	5	7.930	.979	.432	-
	Gruplar İçi	1320.221	163	8.100			
	Toplam	1359.870	168				
Uyarma davranışları	Gruplar Arası	53.650	5	10.730	3.445	.005	2-3 (1-5yıl ile 6-10yıl)
	Gruplar İçi	507.652	163	3.114			
	Toplam	561.302	168				
Demokratik davranışlar	Gruplar Arası	13.440	5	2.688	.605	.696	-
	Gruplar İçi	724.075	163	4.442			
	Toplam	737.515	168				
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Gruplar Arası	16.651	5	3.330	1.223	.301	-
	Gruplar İçi	443.906	163	2.723			
	Toplam	460.556	168				
Toplam	Gruplar Arası	1588.983	5	317.797	2.240	.053	-
	Gruplar İçi	23126.626	163	141.881			
	Toplam	24715.609	168				

$p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutu olan uyarma davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $F=3.445$ ,  $p<0.05$ ) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi yılların lehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulanan

LSD testi sonucu 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uyarma davranışında buldukları anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi becerilerinin diğer alt boyutları açısından bakıldığında ise mesleki kıdemler arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0.05$ ) bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları ile sınıf mevcudu arasındaki fark ANOVA testi ile sınanmıştır. Uygulanan ANOVA testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları İle Sınıf Mevcudu Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P	Fark (LSD)
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	Gruplar Arası	71.327	5	23.776	3.321	.021	1-4
	Gruplar İçi	1181.205	163	7.159			2-4
	Toplam	1252.533	168				
Cezalandırma davranışları	Gruplar Arası	146.552	5	48.851	1.503	.216	-
	Gruplar İçi	5361.389	163	32.493			
	Toplam	5507.941	168				
Etkileşimsel davranışlar	Gruplar Arası	21.685	5	7.229	.688	.560	-
	Gruplar İçi	1732.315	163	10.499			
	Toplam	1754.000	168				
İlgii sürdürme ve sorun çözme davranışları	Gruplar Arası	47.929	5	15.976	2.009	.115	-
	Gruplar İçi	1311.941	163	7.951			
	Toplam	1359.870	168				
Uyarma davranışları	Gruplar Arası	2.715	5	.905	.267	.849	-
	Gruplar İçi	558.587	163	3.385			
	Toplam	561.302	168				
Demokratik davranışlar	Gruplar Arası	26.224	5	8.741	2.028	.112	-
	Gruplar İçi	711.290	163	4.311			
	Toplam	737.515	168				
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Gruplar Arası	18.197	5	6.066	2.262	.083	-
	Gruplar İçi	442.360	163	2,681			
	Toplam	460.556	168				
Toplam	Gruplar Arası	196.516	5	65.505	.441	.724	-
	Gruplar İçi	24519.094	163	148.601			
	Toplam	24715,609	168				

$p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutu olan derse başlama ve ilgi çekme davranışı ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $F=3.321$ ,  $p<0.05$ ) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi sınıf mevcudunun lehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulanan LSD testi sonucu 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Sınıf yönetimi becerilerinin diğer alt boyutları açısından bakıldığında, sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık ( $p>0.05$ ) bulunmamıştır.

### Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7’de verilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasındaki fark “t” testi ile sınanmıştır. Uygulanan “t” testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları İle Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin “T” Testi Sonucu*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Sd	t	p
Dersi planlama	Kadın	94	32.2021	4.18029	.415	.679
	Erkek	75	31.9067	5.07291	.406	.685
Dersi uygulama	Kadın	94	80.1170	7.83685	.427	.670
	Erkek	75	79.5733	8.68390	.422	.674
Dersi değerlendirme	Kadın	94	51.7447	5.82530	.049	.961
	Erkek	75	51.6933	7.79808	.047	.962
Toplam	Kadın	94	1.6406	14.60138	.340	.734
	Erkek	75	1.6317	19.45429	.329	.742

$p > 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının alt boyutları açısından, cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani dersi planlama, uygulama, değerlendirme becerileri ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri arasındaki fark “ANOVA” testi ile sınanmıştır. Uygulanan “ANOVA” testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark (LSD)
Dersin Planlanması	Gruplar Arası	278.891	5	55.778	2.794	.019*	2-4 3-4
	Gruplar İçi	3254.257	163	19.965			
	Toplam	3533.148	168				
Dersin Uygulanması	Gruplar Arası	918.158	5	183.632	2.882	.016 *	2-4
	Gruplar İçi	10386.233	163	63.719			
	Toplam	11304.391	168				
Dersin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	206.670	5	41.334	.904	.480	-
	Gruplar İçi	7449.259	163	45.710			
	Toplam	7655.929	168				
Toplam	Gruplar Arası	3408.526	5	681.705	2.499	.033*	-
	Gruplar İçi	44458.918	163	272.754			
	Toplam	47867.444	168	55.778			

\* $p < 0.05$ 

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının alt boyutları olan dersi planlama ve dersi uygulama davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $p < 0.05$ ) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi kategorideki sınıf mevcudüne olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testi kullanılmıştır. Kullanılan LSD testi sonucu 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Öz yeterlik inançlarının diğer alt boyutu olan değerlendirme açısından bakıldığında ise mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) görülmemiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf mevcudları arasındaki fark “ANOVA” testi ile sınıanmıştır. Uygulanan “ANOVA” testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Mevcudu Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P	Fark (LSD)
Dersin Planlanması	Gruplar Arası	336.908	3	112.303	5.797	.001*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	Gruplar İçi	3196.240	165	19.371			
	Toplam	3533.148	168				
Dersin Uygulanması	Gruplar Arası	690.972	3	230.324	3.581	.015*	1-3
	Gruplar İçi	10613.419	165	64.324			
	Toplam	11304.391	168				
Dersin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	76.786	3	25.595	.557	.644	-
	Gruplar İçi	7579.143	165	45.934			
	Toplam	7655.929	168				
Toplam	Gruplar Arası	2692.933	3	897.644	3.279	.022*	-
	Gruplar İçi	45174.511	165	273.785			
	Toplam	47867.444	168				

\* $p < 0.05$ 

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının alt boyutları olan dersi planlama ve dersi uygulama davranışları ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $p < .05$ ) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi sınıf mevcudunun lehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulanan LSD testi sonucu 1-20 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden daha fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Aynı şekilde 20-30 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Öz yeterlik inançlarının diğer alt boyutu olan değerlendirme açısından bakıldığında mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık ( $p > .05$ ) bulunmamıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma problemine ilişkin olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından uyarma davranışları ve beklenti ve kurallara uyma ile öz yeterlik ölçeğinin dersi planlama, dersi uygulama ve değerlendirme alt boyutları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ( $p < .01$ ) bulunmuştur. Bununla birlikte sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından derse başlama



ve ilgi çekme davranışı, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları ile öz yeterlik ölçeğinin alt boyutların olan dersi planlama-uygulama-değerlendirme arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Dersini planlayıp uygulayıp değerlendiren öğretmenlerin derste ilgiyi çekme, sorunları çözme, demokratik davranma, beklenti ve kurallara uyma ve öğrencilerle etkileşime girme gibi davranışları daha fazla yaptıkları söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik inançları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdem göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmazken öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf mevcudu ve kıdem arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uyarma davranışında buldukları anlaşılmaktadır. Yine, 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kıdemi ve okuttukları sınıfların mevcudu arttıkça sınıf yönetimi ile ilgili bazı becerileri daha az yaptıkları söylenebilir.

Alanyazında, bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Şahin ve Altunay (2011) yaptıkları çalışmada cinsiyete göre “uyarma davranışları” alt boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla gösterdikleri bulgusu araştırma sonucunu desteklemektedir. Yeşilyurt (2013) ise cinsiyet değişkeni açısından, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerine ilişkin erkek öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik düzeyinin kadın öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik algı düzeyinden dahayüksek olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Başer, Günhan & Yavuz, 2005; Çalışkan vd. 2010; Capri & Çelikkaleli, 2008; Kiremit, 2006; Özdemir, 2008; Yaman, Koray & Altunçekiç, 2004), anlamlı bir farklılık olmadığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Akbas & Çelikkaleli, 2006; Baykara, 2011; Bozdoğan & Öztürk, 2008; Çakıroğlu, Çakıroğlu & Bone, 2005; Özçelik & Kurt, 2007; Saraçaloğlu & Yenice, 2009; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010). Bu durumun oluşmasında, ilgili araştırmalarda yer alan katılımcıların bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin farklı olması, farklı sosyo-kültürel yapılaraya sahip olması vb. etki etmiş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri ve dersi planlama ve uygulama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, cinsiyetleri ile öz yeterlilik inançları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eker

(2014)'in bu konuda yaptığı çalışmasında ise sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının genel olarak öz-yeterlik inanç ortalamalarının “yeterli” düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inanç düzeyleri bakımından kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin derslerinde öğrencileri derse aktif katma, öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimsediklerini ve kendilerini, sınıf yönetimleri açısından yeterli gördüklerini göstermektedir. Gençtürk (2008), öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçları bu araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir.

1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. 1-20 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden daha fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Aynı şekilde 20-30 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin kıdemi ve okuttukları sınıfların mevcudu arttıkça dersi planlama ve uygulama ile ilgili bazı becerileri daha az yaptıkları söylenebilir. Yapılan bir çalışmada elde edilen bir yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, 7-12 yıl kıdemi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu (Şahin, 1999) yönündeki bulgu, bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, ortaya çıkan sonuç genel olarak derslerde erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları, yine, 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Buna göre dersini planlayıp uygulayıp değerlendiren öğretmenlerin derste ilgiyi çekme, sorunları çözme, demokratik davranma, beklenti ve kurallara uyma ve öğrencilerle etkileşime girme gibi davranışları daha fazla yaptıkları söylenebilir.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin yapılabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlere kendi alanları doğrultusunda mesleki gelişim seminerleri verilerek öz yeterlik inançlarının artırılması sağlanabilir.
2. Öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili seminerler verilebilir.
3. Bu çalışma sadece ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ile yapıldığından aynı çalışma ilkokul sınıf öğretmenleri ve lise branş öğretmenleri ile yapılarak farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve özyeterlik inançları incelenebilir.

### Kaynakça

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanışa ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 89-110.
- Arbaugh, F., & Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 499–536.
- Arı, K., Çavuş, H., & Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Artigue, M., & Perrin-Glorian, M. J. (1991). Didactic engineering, research and development tool: Some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 3-17.
- Aslan, B. (2010). *Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Becker, J. P., & Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: A New proposal for teaching mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), Reston, VA: NCTM.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Bıkmaz, F. H. (2006). New elementary curricula and teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 97-116.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (2.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bingölbali, F. (2010). *Matematik öğretimi etkinlik uygulamalarında karşılaşılan öğrenci zorluklarının nedenleri ve öğretmen müdahale türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Brousseau, G. (2006). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Bukova-Güzel, E., & Aklan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-420.
- Christiansen, B. & Walter, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A.-G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education: Papers submitted by members of the Bacomet Group* (pp. 243-307). Dordrecht: D. Reide.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Mission statement*. <http://www.corestandards.org/> (23.11.2016)

- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Horoks, J. & Robert, A. (2007). Tasks designed to highlight task- activity relationships. *Journal Math Teacher Education*, 10, 279-287.
- Kavdır, K. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının gerçek hayat etkinliği hazırlama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Margolinas, C. (Ed.) (2013). *Task design in mathematics education: Proceedings of ICMI Study 22*. Oxford: University of Oxford.
- Mason, J., & Johnston-Wilder, S. (2006). *Designing and using mathematical tasks*. York, UK: QED Press.
- MEB, (2011a). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2011b). *Ortaöğretim 9-10. sınıflar geometri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Norton, A. & Kastberg, S. (2012). Learning to pose cognitively demanding task through letter writing. *Journal Math Teacher Education*, 15, 109-130.
- Ocak, G. & Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 69-82.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2005). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.

- Özmantar, M. F. & Bingölbali, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. In E. Bingölbali & M. F. Özmantar (Eds.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (ss. 313-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., & Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 174, 206-213.
- Saylan, N. & Yurdakul, B. (2005). *İlköğretim program tasarımlarının gerektirdiği yapılandırıcı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Education Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Suzuki, K. & Harnisch, D. L. (1995). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Education*, 10, 217- 237.
- Swan, M. (2008). Designing a multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of the International Society for Design and Development in Education*, 1(1), 1-17.
- Terkan, B. (2005). *Türkiye'de basın ve siyaset ilişkisi: basın gündemi ve siyasal gündemin karşılaştırılmasına yönelik bir gündem belirleme çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E., & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103- 123.
- Uğurel, I. & Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.

- Uşun, S. & Gökçen, E. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 532- 561.
- Umay, A. Duatepe, A., & Akkuş-Çıkla, O. (2005). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeni öğretim programındaki matematiksel içeriğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. (456-458). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.*
- Yapıcı, M. & Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490,
- Yeo, J. B. W. (2007). Mathematical tasks: Clarification, classification and choice of suitable tasks for different types of learning and assessment. *Mathematics and Mathematics Education National Institute of Education*, 1-28.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Action Research about Development of Reading and Writing Skills of Dyslexic Student

Reyhan DİNÇ\*

Received: 26 March 2016

Accepted: 08 April 2017

**ABSTRACT:** This study aims to eliminate the inability of reading disability of a student having dyslexia. Dyslexia was thoroughly analyzed as a concept throughout this process. Then, a reading program was performed for this student by starting off methods and technics developed to overcome the reading disability. In this study; activity and data instruments, developed in the scope of *individualized reading program* that was worked out by Akyol and Yıldız (2010) to enhance reading and writing skills of a student having dyslexia, were used. The study involved the four-week period spanning throughout the year with second-year pupils attending at a primary school in 2014-2015 academic years. Surveys have been applied daily throughout 40-minute sessions in every week day. It was seen that at the end of the program, applied techniques reached their target. The student's reading skill which was on anxiety level has increased the independent level. Moreover, the writing skill which came along with reading skill improved noticeably.

**Keywords:** reading, reading disability, dyslexia, individualised reading programme.

### Extended Abstract

Reading-writing training provided for the first graders attending at a primary school plays a key role in equipping students with qualified reading skills. Students employ such skills throughout their lives. Although the literacy training has been provided in accordance with the goals of education, several difficulties could be observed in teaching and improving reading skills to students. The most distinctive one of those is the inability of reading, namely dyslexia.

**Purpose and Significance:** This study aims to evaluate an individualized program which was, in this context, built up to eliminate the reading disability of a second grade student with the inadequate reading skills. This study is thought to have an example to provide proper and effective practices for teachers who confront with the primary school students who have reading disability.

**Methods:** Following the observation of student's reading skills, the individualized reading program being appropriate level for him/her has been developed. During the

\* Corresponding Author: Teacher, METU GVO Schools, Mersin, Turkey, [reyhan\\_gedik3@hotmail.com](mailto:reyhan_gedik3@hotmail.com)

### Citation Information

Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 320-334.

application of this program, action research design was used as it enables to analyze the student thoroughly and to find solutions for challenges while reading.

**Results:** To determine the level of students before survey and to evaluate the effectiveness of the program, all the results belonging to the skills of letter, syllable, word and text reading and finally the writing skills have been converted to table and then compared.

To sum up the results, the reading time of alphabet decreased from 90 seconds to 7 seconds, lessening the vocalization time about 92%. While s/he can read correctly 16 out of 22 words before the program, this figure raised to 22 out of 22 words at the final evolution of program. Another finding was about improvement in reading time during the reading word activity. Whereas the student could read 22 words in 145 second before the program, the duration came down to 40 seconds, that is, it decreased nearly 72% at the end of 24-week program.

In this process, a determined reading text has been used for the first and last assessments. At the end of 24-week program, the student could read the different first grade reading texts consisting of 162 words with 2 reading error in 3.14 seconds. In the last assessment, she did not misread, add or lessen the words; furthermore, it was observed that a substantial progress was made in the way of eliminating misreading. Reading speed was calculated as approximately 50 words per minute. Therefore, the student's reading skill which was on low level increased to the independent level in terms of word recognition percentage. As a result of writing exercise process carried out by look and write method, the students made 4 mistakes in the 5 sentences (20 words); those were incomplete writing and miss out. In these incomplete writings, the student forgot writing "g" and "ç" letters during the 3 sentence (11 words) dictation activity in the hear-and-write method.

**Discussion and Conclusions:** While the students could read correctly about 2 words at the beginning, the score of correct readings per minute rose nearly 50 words at the last assessments of study. As a consequence of the application, the students have reached nearly the second-grade level. One of the noticeable factors to reach such a result can be the design of this long 24-week program.

In this process, the self-confidence of student increased by realizing how the sound should be used through repetitive readings, and the unwillingness to read substantially took a good turn. During the activities, adding the misread words to the list and studying on them resulted in termination the habit of completing the words on one's own while having difficulty in reading, and this also provided to recognize the words.

During the writing exercises, private worksheets were prepared for the difficulties in writing and remembering letters. For instance, these letters were written on air, sand, board and large cardboards. By ornamenting such letters with a range of materials, the letter curves were concretized. The letters made of play dough were put in front of



students, and, then, the students were asked to recognize the letters with closed eyes by touching. Also, they were requested to express how familiar with these letters. Moreover, the students were asked to make and write a sentence concerning the given animal image. All these processes were evaluated from time to time, and some additional exercises were studied for the letter writing difficulties. At the end of the process, the students forgot the text less.

This study was called as a help session for the exception of the student, and some additional exercises were applied for the inability of the student. Therefore, the student took part in the exercises willingly. Also, all of the teachers encouraged the student by praising his/her efforts and studies throughout the exercises.

While studying with the first-year pupils at the primary school who were far behind their peers in terms of writing and reading skills, we should sensitively stand on whether these pupils have any exception. The reason why the students involved in a single exercise may not always make an expected progress could be the persistence to the same teaching techniques. In the implementation process, talking to the student about his/her exception by guidance service might be one of the most effective techniques.

# Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencide Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması

Reyhan DİNÇ\*

Makale Gönderme Tarihi: 26 Mart 2016

Makale Kabul Tarihi: 8 Nisan 2017

**ÖZ:** Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin bu alandaki yetersizliğinin giderilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte disleksi kavramı olarak derinlemesine incelenmiştir. Daha sonra okuma güçlüğüne aşılmaya yönelik geliştirilen yöntem ve tekniklerinden yola çıkılarak bu öğrenci için bir okuma programı uygulanmıştır. Araştırmada, Akyol ve Yıldız (2010) tarafından okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan *bireyselleştirilmiş okuma programı* kapsamında hazırlanan etkinlik ve ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde yer alan özel bir ilkökula devam eden ilkökul ikinci sınıf öğrencisi ile tüm yıla yayılan yirmi dört haftalık bir süreci kapsamaktadır. Çalışmalar hafta içi her gün 40 dakikalık seanslar halinde gerçekleştirilmiştir. Program sonunda uygulanan tekniklerin amacına ulaştığı, öğrencinin endişe düzeyindeki okuma becerisinin serbest düzeye çıktığı ve ona eşlik eden yazma becerisinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** okuma, okuma güçlüğü, disleksi, bireysel okuma programı.

## Giriş

İlk okuma yazma süreci öğrencinin sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçtiği bir eşik olarak kabul edilmektedir. Ferah'a (2005) göre, bu dönem öğrencinin yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemdir.

Birinci sınıfta okuma ve yazmayı öğrenen öğrenciye, bir ömür boyu kendini geliştirecek iki temel beceriyi kazandıran okul, aynı zamanda sosyal bir ortam da sağlamaktadır (Aşıcı, 2005). Öyle ki ilkökul yılları, okuma yazma öğrenmenin yanında kişilik gelişiminin de bir parçası olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisiyle akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerler oluşturduğundan öğrencilere okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. İlkokulda okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyen öğrenciler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2006).

Öğrencilere okuma becerisinin istenilen nitelikte kazandırılmasında ilkökul birinci sınıfta verilen okuma-yazma eğitimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini tüm yaşamları boyunca kullanmaktadırlar. Okuma-yazma eğitiminin amaçlarına uygun olarak verilmesine rağmen bazı öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları ve geliştirmelerinde sıkıntılar gözlenebilmektedir. Bu sıkıntıların en belirgin olanı okuma güçlüğü, yani disleksi olarak ifade edilmektedir. Disleksi, okumayı öğrenmede, hecelemede ve genel sembolik bilgileri anlamada güçlük çekme durumlarıdır (Everatt, Bradshaw & Hibbard, 1999). Diğer bir tanıma göre ise disleksi, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı

\* Sorumlu Yazar: Öğretmen, ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, Mersin, Türkiye, [reyhan\\_gedik3@hotmail.com](mailto:reyhan_gedik3@hotmail.com)

eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır (DSM-IV, 2007, s. 69).

Disleksi, daha çok çocukluk döneminde, okumaya başlama aşamasında fark edilir. Bu bir hastalık değil, okumayla ilgili zihinsel süreçlere ait bir farklılıktır (Bakım, 2002, akt: Uçgun, 2003). Disleksi üzerinde ilk çalışan nörologlardan biri olan Orton'un yaptığı çalışmalar sonucunda dislekside sık karşılaşılan durumları şöyle sıralanmıştır:

Yazılı kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk, b ve d, p ve q harflerini, 6 ve 9 gibi sayıları ters algılama, kelimedeki harfleri ya da sayıları karışık algılama, 'ne'yi en, 'için'i çini, 81'i 18 olarak algılamak, yazı yazmada zorluk, hecelerin seslerini karıştırmak ya da sessiz harflerin yerini değiştirmek, sıklıkla yazım hatası yapmak; gecikmiş ya da yetersiz konuşma, okurken kelime atlamak, konuşurken anlama en uygun kelimeyi seçmede zorluk; yön (yukarı, aşağı gibi) ve zaman (önce, sonra, dün, yarın gibi) kavramları konusunda sorunlar; elleri kullanmada hantallık ve becerisizlik, okunamayan el yazısı (Orton, 1925).

Bu konuda yaşanan sıkıntılar ilerleyen sınıflarda da sürmektedir. Genel olarak konuşmaları tutuk okumalar ise yavaş ancak acele edilirse hatalıdır. Yazı, kopyalamada dahi aşırı yavaş ve okunaksız olabilmektedir. Ayrıca yazılı ödevlerden kaçınma görülebilir; kompozisyonlara ise çok zaman harcamasına rağmen kısa, gramer, noktalama ve harf hataları gözlemlenebilir. Tüm bunlara karşın yaratıcı fikirler, sağlam bir kavramlaştırma ile ortaya çıkmaktadır. Öyle ki öğrencinin ifade edebildikleri bildiği ve düşündüklerinin çok gerisindedir, bu nedenle büyük bir sınav korkusu yaşamaktadırlar (Ropper & Victor, 2001; Shaywitz, 1989).

Araştırmanın amacı, ikinci sınıfa geçmiş olmasına karşın okuma yazmaya yeni başlayan Orton'un, (1920) belirtmiş olduğu durumları yaşayan bir öğrencinin okuma güçlüğüne gidermeye yönelik bireyselleştirilmiş bir program oluşturulması ve programın sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmada alanyazın detaylı olarak incelenmiş, uygulanmış yöntem teknikleri kullanılarak genel geçer bir yol oluşturulmak istenmiştir. Araştırmalar arasında Akyol ve Yıldız (2010) tarafından geliştirilen okuma programının çalışmanın çerçevesinin oluşturulmasında temel alınmıştır.

Okuma başarısızlığını kontrol altına almak ancak okuma başarısında rol oynayan özelliklerin tanınması ve bu özelliklerin öğrencilerde bulunup bulunmadığının belirlenmesiyle mümkündür. İlkokulun gerek ilk yılında okuma-yazma çalışmalarında gerekse daha sonraki yıllarda temel okuma ve yazma becerilerini kazanamayan öğrencilerin bu problemleri ortadan kaldırılmadan sağlıklı öğretim iletişimi kurmaları beklenemez. Özellikle öğretmenler bu öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli, onların problemlerini tespit edip uygun çözümler üretmeleri öğrencilerin eğitim hayatlarında belirleyici rol oynayacaktır (Razon, 1982). Bu nedenle araştırmanın ilkökulda öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle karşı karşıya gelen öğretmenlerin doğru ve etkili uygulamalar gerçekleştirebilmelerinde yol gösterici nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma, okuma güçlüğü yaşayan ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okuma becerisini geliştirmek üzere yürütülmüştür. Öğrencinin okuma becerileri incelendikten sonra düzeyine uygun bireyselleştirilmiş okuma programı geliştirilmesiyle uygulanmıştır. Program uygulanırken öğrencinin derinlemesine incelenmesine ve okuma konusunda yaşadığı sorunlara çözüm üretme sürecine imkan verdiğinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma sürecinde ihtiyaç duyulduğunda okuma yazma güçlükleri konusunda deneyimli uzmanların görüşüne başvurulmuştur.

### Çalışma Grubu

Konu olan öğrenci, kronolojik yaşı ile ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda beklenen düzeyin altında bir başarı göstermektedir. İkinci sınıf olması rağmen harf tanıma, heceleri birleştirme, kelime tanıma ile dakikada okuduğu kelime sayısının birinci sınıf düzeyinden düşük olduğu araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Öğrencinin, öğretmenlerinin ve rehberlik servisinin yönlendirmesiyle veli, tam teşekküllü bir hastanenin çocuk psikiyatrisi bölümünden bir uzman doktora başvurarak durumun değerlendirilmesini istemiştir ve okuma bozukluğu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan sağlık kontrollerinde görme ve işitme ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadığı belirlenen S'nin, ailesiyle yapılan görüşmede babasının da öğrencilik yıllarında benzer sıkıntılar yaşadığı, aynı okulun ortaokulunda okuyan kardeşinde de bu sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ailede genetik geçişliliğe işaret etmektedir. Aileden alınan izinle yayınlanan bu bilgiler öğrencinin durum tespitinden izlenen yolu güvenilirliğini ifade etmektedir. Öğrencinin kimliğinin deşifre edilmemesi için çalışma boyunca kod ad olarak "S" kullanılmıştır. S'nin, birinci sınıftan itibaren zümre öğretmenleriyle birebir çalıştığı ancak olumlu bir sonuç alınmadığı, aksine bu etüt çalışmalarının öğrencide yılgınlığa sebep olduğu gözlemlenmiştir. Sağlık kontrollerinde herhangi bir özel duruma rastlanmayan S'nin alan derslerine giren öğretmenleriyle görüşüldüğünde derslerde genellikle başını masaya dayayarak tahtaya yazılanlara hiçbir motivasyon belirtisi göstermeden dersi bitirdiği ifade edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda harf, kelime ve hece çalışmaları yapılmıştır.

**Harf Listesi.** Araştırmada öğrencinin harf tanıma ve seslendirme becerisini değerlendirmek için alfabede yer alan 29 harfin sırasının karışık olarak düzenlendiği bir liste hazırlanmıştır.

**Kelime Listesi.** Bir, iki, üç ve dört heceli 22 kelimedenden oluşan Akyol ve Yıldız (2010) tarafından hazırlan kelime listesi kullanılmıştır. Süreç içinde okuma ve yazma çalışmalarında sıkıntı yaşanan kelimeler bu listelere alınarak tekrar çalışılmıştır.

**Hecelime Listesi.** Kelime listesinde yer alan kelimelerin altlarını çizmesi, sözel olarak hecelenmesi ve harf harf söylemesi istenerek sesleri söyleme becerisi değerlendirilmiştir. Daha sonra bu kelimeler ile Akyol ve Yıldız (2010) tarafından hazırlanana *benim sözlüğüm* çalışmasında karışık olarak verilmiş ve sözlükte yer alan bölüme yerleştirebilmesi için topluluk içinden seçmesi istenmiştir.

**Okuma Metinleri.** Okuma becerisini değerlendirebilmek için Akyol ve Yıldız (2010) tarafından kullanılan “Güneş Uykuda” ve “Üç Uçan Çocuk” adlı metinler kullanılmıştır. Yine okuma hataları belirlenirken Akyol ve Yıldız (2010) tarafından Neale’den (1997) uyarlanan yanlış analizi tablosu kullanılmıştır. Kelime tanıma düzeyi belirlemede ise öğrencinin sesli okuduğu metinde yapılan yanlış sayıları toplanmış ve elde edilen sayının metinde geçen toplam kelime sayısına ters oranı Clay’in (Clay, 1992; akt. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012) sağlamış olduğu tablo kullanılarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Bulunan yüzdeler için %50-89 arası öğrencinin endişe düzeyi, %90-94 arası öğretim ve %95-100 arası serbest okuma olarak değerlendirilmiştir.

**Yazı Görevleri.** Yazı becerilerinin değerlendirilebilmesi için öğrenciyle duy-yaz ve bak-yaz çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan hareketle yazı hataları analiz edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

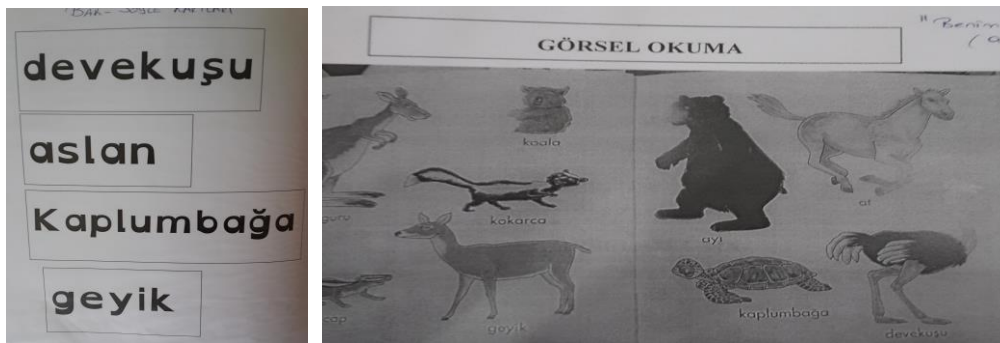
**Okuma Programı.** Okuma programı oluşturulurken öncelikle S’nin derslere karşı tutumu belirlenmek istenmiştir. Bunun için S ile görüşme yapılmış ve yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. S yazı yazmaya yönelik düşüncelerini harflerin çok karışık geldiği, alfabeden hoşlanmadığı, söyleneni yazması gerektiğinde bazı harflerin nasıl yazıldığını unuttuğu için geride kaldığından dolayı yazmak istemediği şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca birinci sınıfın büyük bir bölümünü okul çıkışı okulda öğretmenleriyle birebir çalışarak geçirdiğini, bu süreçte babasının dışarıda onu beklediğini, herkes eve giderken kendisinin okulda kalmasından hiç hoşlanmadığını da belirtmiştir. Aileyle yapılan görüşmelerde ailenin bu çalışmayı özel olarak talep ettiklerini, evde hiçbir şekilde ders çalıştıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenleriyle yapılan toplantılarda S’nin derse hiç ilgi göstermediği, sorulan sorulara ilgisiz kaldığı, dersi daha çok masanın üzerine başını dayayarak kimi zaman uyuyarak geçirdiği ifade edilmiştir. Tüm bu verilerden yola çıkılarak S’nin bu özel durumundan haberdar olmasının önemli bir adım olacağına karar verilmiştir. S ile görüşen rehberlik servisi

öğrenciye disleksiyle ilgili bilgiler vermiş, bu konuyu ele alan bir kitabı birlikte okuyarak kendisinin de hikâyede yer alan çocukla benzer sıkıntılar yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur. Bu sıkıntıları aşması için S'ye destek olunacağı anlatılmıştır. Bu süreçte araştırmacı öğrencinin ön yargılarını ve olumsuz duygularını aşmakta zorluk yaşanmıştır. Birlikte yapılan okuma çalışmaları, hamur ve “bulldog” oyununun S'nin motivasyonunu artırdığı gözlenmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde programda Akyol ve Yıldız (2010) tarafından okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan *bireyselleştirilmiş okuma programı* kapsamında hazırlanan etkinlik ve ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel bir ilkokula devam eden ilkokul ikinci sınıf öğrencisi olan S ile tüm yıla yayılan yirmi dört haftalık bir süreci kapsamaktadır. Çalışmalar hafta içi her gün 40 dakikalık seanslar halinde kütüphane ortamında gerçekleştirilmiştir. Süreci birinci ve ikinci dönemlerde araştırmacılar sıra ile yürütmüşlerdir. Programın detayları ve etkinlikleri şu şekildedir:

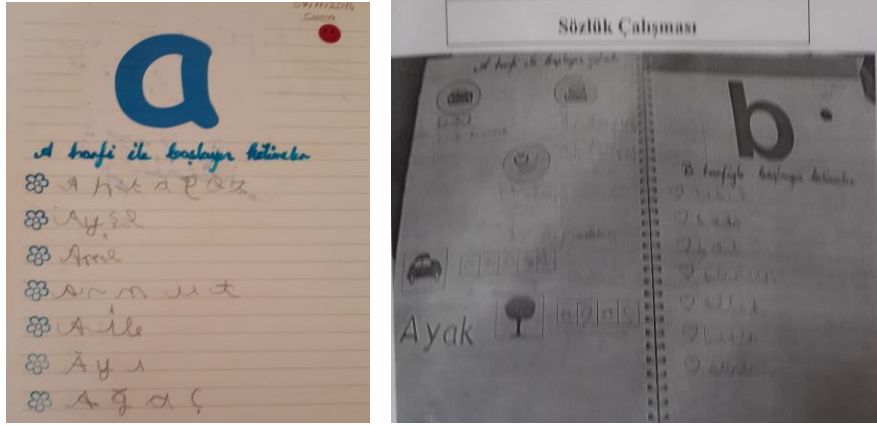
İlk on iki hafta ses-şekil ilişkisi ile heceleme bilgisi: ikinci on iki haftada ise sesli okuma akıcılığının geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Her iki bölümde de yazma çalışmaları devam etmiştir.

- ❖ Ses, hece, kelime çalışmalarında ses kartları oluşturulmuştur. 5x10 cm boyutlarında, sesli ve sessiz harfler farklı renklerde ve disleksi fontunda (OpenDyslexic) hazırlanmış ve kullanılmıştır.
- ❖ Bak-söyle kartları belirlenen temalara ait kelimelerden oluşturulmuştur. Seçilen altı tema her hafta yeni kartlarla öğrenciye sunulmuştur. Okumakta zorlanılan kelimeler kelime listelerine alınmıştır. Tema için anasınıfı kitaplığından seçilen “Poldi Sözcük Kitabı” görsel okumada kullanılmıştır.

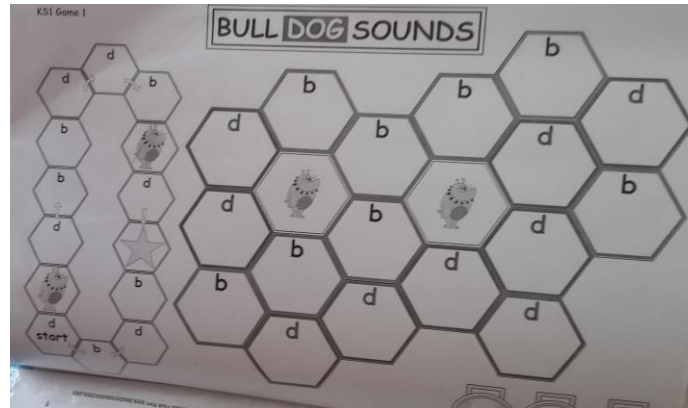
**Resim 1.** Bak-Söyle Kartları **Resim 2.** Poldi Sözcük Kitabı



- ❖ Heceleme stratejisi aynı zamanda çalışmanın yapıldığı özel okulun birinci sınıflarında halihazırda kullanılmaktadır
- ❖ Benim sözlüğüm çalışması için hazırlanan ses kartları kullanılmış aynı zamanda karışık görsellerin olduğu çalışma kağıtlarından sesle ilgili görsellerin bulunması, kesilmesi, sözlüğüne yapıştırılması, altına yazması ve hecelenmesi istenerek uygulanmıştır.

**Resim 3.** Benim Sözlüğüm Çalışması

- ❖ Öğrenilmesinde güçlük yaşanan harflere yönelik kalıcılığı artırmak için kinestetik ve dokunsal etkinlikler kullanılmıştır. Oyun hamuru kullanımı bedeniyle harf oluşturma, güçlük yaşana harfin farklı şekillerde çizilmesi, gözler kapalı harfi dokunarak tanımlama, harfi kesme, özellikle “b” ve “d” harfleri için “bulldog” adlı çalışma föyü kullanılmıştır.

**Resim 4.** Bulldog Çalışma Föyü

- ❖ İkinci on iki haftalık bölümde ise okuma, eko okuma (Uzunkol, 2013), tekrarlı okuma (Yılmaz, 2006), eşli (Akyol, 2010) ve paylaşarak (Güneş, 2007) okuma stratejileri kullanılmıştır.

### Bulgular

Öğrencinin çalışma öncesi düzeyini belirlemek ve uygulanan program sonucunda etkinliğini görebilmek için harf, hece, kelime okuma becerileri ile metin okuma becerisi ve son olarak yazma becerilerine yönelik tüm bulgular tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 1  
*Harf, Hece ve Kelime Okuma Becerisinin Gelişimi*

Değerlendirme Alanı	Madde sayısı	Program öncesi	Program Sırası (12. Hafta)	Program Sonrası (24. Hafta)
Alfabe Okuma	29	24	27	29
Alfabe Okuma Süresi	29	90 saniye	22 saniye	7 saniye
Görsel Okuma	10	4	10	10
Sözel Okuma	10	8	9	10
Harf Harf Okuma	10	8	10	10
Kelime Okuma	22	16	21	22
Kelime Okuma Süresi	22	145 saniye	43 saniye	40 saniye

Tablo 1’de görüldüğü gibi S program öncesi alfabede yer alan 29 harfin 5’ini hatalı okumuştur. Program sonrasında yapılan değerlendirmede ise alfabedeki tüm harfleri eksiksiz okumuştur. Aynı zamanda alfabeyi okuma süresi 90 saniyeden 7 saniyeye düşerek seslendirme süresi yaklaşık olarak %92 azalmıştır. Seslendirme süresinde meydana gelen bu tasarruf tanıma hızının arttığını göstermektedir. Heceleme aşamasında öncelikle hazırlanan görsel (altını çizerek) okuma 10 kelimedenden 2 tanesini, sözel (söyleyerek) ve harf harf söyleyerek ise 8 tanesini doğru ifade etmiştir. Yapılan yanlışların ise karıştırılan ve söylenişini unuttuğu seslerde olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulanan program sürecinde zorlanılan harflerin yazılışı ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda bu basamakta yer alan tüm türlerde 10’da 10 yaptığı görülmektedir. Kelime okuma çalışmalarında ise program öncesinde hazırlanan 22 kelimenin 16 tanesini doğru, programın sonunda yapılan değerlendirmede 22 tanesini de doğru okumuştur. Kelime okuma çalışmalarındaki bir diğer bulgu ise okuma süresindeki iyileşmedir. Program öncesinde 22 kelimeyi 145 saniyede okurken 24 haftalık program sonunda bu sürenin 40 saniyeye düştüğü yani yaklaşık olarak %72 azaldığı görülmektedir.



Tablo 2

*Metin Okuma Becerisinin Araştırma Sürecindeki Gelişimi*

Değerlendirme Alanı	Program Öncesi (26 Kelime)	Program Sırası (12. Hafta) (63 Kelime)	Program Sonrası (24. Hafta) (162 Kelime)
Yanlış Okuma	5	3	2
Başka Kelime Okuma	3	2	-
Hiç Okuyamama	-	-	-
Ekleme	1	2	-
Eksiltme	1	-	-
Ters Çevirme	-	-	-
Toplam	10	7	2
Kelime Tanıma Yüzdesi	% 50'nin altında olduğundan endişe düzeyi	%89 öğretim düzeyi	%99.5'in üstünde olduğundan serbest okuma düzeyi
Dk Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	(16/600)x 60 2 kelime	(56/330)x60 11 kelime	(160/194)x60 50 kelime

Tablo 2 incelendiğinde programın yarısında S'nin okuma becerisinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir. Bu süreçte hızlı bir iyileşme gösteren S'nin yanlış okumaları azalttığı ve eksiltme hatasını artık yapmadığı gözlemlenmektedir. Bu süreçte “Güneş Uykuda” metni ilk ve ikinci değerlendirmelerde kullanılmıştır. Programın uygulandığı yirmi dört haftanın sonunda 162 kelimelik “Sihirli Pasta” adlı birinci sınıf metnini 2 okuma hatasıyla 3.14 sn.de okumuştur. Son değerlendirmede ise artık S'nin yerine başka kelime okuma, ekleme, eksiltme hatalarını yapmadığı ayrıca yanlış okuma hatasında da büyük bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Okuma hızı ise dakikada yaklaşık 50 kelime olarak hesaplanmıştır. Böylece S, okuma programını kelime tanıma yüzdesi bakımından endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine ulaştırmıştır.

Tablo 3

*Yazma Güçlükleri ve Yazımda Güçlük Yaşanan Harfler*

Hatırlamakta zorlanma	C, Ç, G ve Ğ yazılış şekillerini unuttuğunu ifade etmiştir.
Karıştırma	Z ve S seslendirme hatasından dolayı yazıda hata görülmüştür.
Atlama	A ve I seslerinin yazarken atladığı görülmüştür. Örneğin; tabak=tabk,

Yazma çalışmalarında uygulanan bak-yaz metodunda 5 cümlelik (20 kelime) yazı çalışmasında 4 hata yapmış ve bunların eksik yazma ve atlama hataları olduğu görülmüştür. Duy-yaz metoduyla 3 cümlelik (11 kelime) dikte çalışmasında ise g ve ç harflerinin yazılışlarını unuttuğu ayrıca “yazmayı” kelimesinin “yasmayı” olarak seslendirdiği için z ve s harflerinin karıştırdığı görülmüştür. Bu süreçte yazılışlarında ve hatırlamasında zorlanılan harfler için özel çalışma kâğıtları hazırlanmış; harfler havaya, kuma ve tahtaya, büyük kartonlara yazdırılmış ve kestirilmiştir. Hazırlanan bu harflere çeşitli materyaller ile süslemeler yapılarak harflerin kıvrımları somutlaştırılmıştır. S'nin zorlandığı harfler için oyun hamuru kullanarak üç boyutlu olarak hazırlanmış, gözleri kapalı iken bu harfleri elleriyle tanınması ve nasıl tanıdığını ifade edilmesi istenmiştir. Ayrıca görseli verilen bir hayvanla ilgili cümle kurması ve yazması istenerek süreç zaman zaman değerlendirilmiş ve zorlanılan harflerle ilgili tekrar çalışma yapılmıştır.

**Sonuç ve Tartışma**

Birinci sınıfta okuma yazma becerileri bakımından yaşlılarından geri kalan öğrencilerle çalışırken bu öğrencilerin herhangi bir özel durumu olup olmadığı üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Bireysel çalışmaya alınmasına rağmen bazı öğrencilerin beklenen ilerlemeyi gösterememelerinin sebebi aynı öğretim tekniklerinin devam ettirilmesi olabilir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002) göre ilköğretim birinci sınıfı bitiren bir öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması 45.30'dur. Araştırmaya konu olan öğrencinin program başında dakikada okuduğu doğru kelime sayısı yaklaşık 2 iken program sonu değerlendirmesinde dakikada okuduğu doğru kelime sayısı yaklaşık 50 kelime olarak hesaplanmış ve ikinci sınıf öğrencilerinin seviyesine yaklaşmıştır. Bu sonuca ulaşabilmede önemli etkenlerden birinin yirmi dört hafta gibi uzun bir çalışma programının hazırlanması olduğu düşünülmektedir. Bir sene boyunca ek çalışmalara alınan S'de oluşan yılgınlık eko okuma yöntemiyle aşılmıştır.

Kelime tanımaya yönelik uygulamalarla birlikte kullanılabilen eko okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve öğrencinin bunu tekrar etmesini ifade etmektedir (Uzunkol, 2013). Bu süreçte öğrencinin tekrarlı okumalar ile sesin nasıl kullanılması gerektiğini fark ederek özgüveni gelişmiş ve okumaya yönelik isteksizliği büyük ölçüde değişmiştir. Bu okumalar sırasında yaşanan okuma hataları kelime listelerine eklenerek üzerinde çalışılması kelimenin tanınmasını, okunmakta güçlük yaşanan kelimeyi kendine göre tamamlama davranışının bitmesini sağladığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışma sonunda yapılan şube toplantısında yabancı dil ve diğer branş öğretmenleri tarafından derslere karşı olan tutumunda olumlu bir yaklaşım sergilendiği ifade edilmiştir. Kendine özgü özelliklerini bu derslerde ortaya çıkarmaya başladığı ve çok daha etkin şekilde derslere katıldığı ifade edilmiştir. Tüm süreç boyunca en etkili çalışmanın kendisine ait özel durumun rehberlik servisinde S'ye anlatılarak farkında olmasıyla yakın bir ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın S'nin derslerindeki yetersizlikten dolayı bir takviye çalışmasından öte özel durumuna yardımcı olmak olarak adlandırıldığından S'nin çalışmalara çok daha gönüllü katıldığı görülmüştür. Çalışmalar boyunca tüm zümre öğretmenleri S'nin çalışmalarını ve çabalarını överek yüreklendirmişlerdir.

### **Öneriler**

Sınıf ortamlarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle her zaman karşılaşabileceği düşünülürse öğretmenlerin ilkokulun ilk basamağında bu öğrencileri fark ederek onlara uygun stratejilerle programlar oluşturması, benzer sıkıntıları yaşayan öğrencilerin daha az zorlanarak okuma yazma sürecine kazandırılabilir. Özellikle sınıf öğretmenlerine bu süreçte büyük sorumluluk düşmektedir. Bu öğrencilerin erken dönemde teşhisi için ağaç çizdirme, saat çizimi ve söylenen saati gösterebilme, dikte ve kopyalama çalışmaları ile geometrik şekillerin çiziminin istenmesi gibi çalışmalar veri sağlamaktadır. Bununla beraber öğrencilerin alfabeyi ne oranda tanıdıklarını belirlemek önemli bir basamaktır. Daha sonra sıkıntı yaşanan harflerin özellikleri üzerinde durulmalıdır. Bu harflerden yola çıkarak hece ve kelime modülleri oluşturulmalıdır. Aynı zamanda harflere yönelik çeşitli etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin zihinsel yapılandırma süreçlerine destek olunmasının büyük faydası olacağı düşünülmektedir.

### **Teşekkürler**

Katkılarından dolayı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve tüm çalışma süreci boyunca bana eşlik eden meslektaşım Özlem KILINÇ'a teşekkür ederim.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınlar.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2010). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ, Türkiye.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikler "İlköğretim Yıllarında Okuryazarlık"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder-IV-TR, (DSM-IV-TR), (2007). *Ruhsal bozukluklar tanıs ve sayımsal el kitabı. Dördüncü baskı yeniden gözden geçirilmiş tam metin*, Köroğlu, E. (çeviri ed) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Ekiz D., Erdoğan T. & Uzuner F. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 111-131,
- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13
- Everatt, J., Bradshaw M. F., & Hibbard, P. B. (1999). Visual processing and dyslexia. *Perception*, 28(2), 243-254.
- Ferah, A. (2005). *Her yönüyle türkçe ilkokuma yazma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14(5), 581-615.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 19-29.
- Shaywitz B.A. & Shaywitz S.E. (1989). Learning disabilities and attention disorders. In Swaiman K. F. (Ed.), *Pediatric neurology: Principles and practice*. (857-894) St.Louis: The C.V.Mosby Press,
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Tubar* 13 (2). 203-217.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),70-83.
- Victor, M. & Ropper A.H. (Ed). (2001). Developmental dyslexia (congenital word blindness). In: *Adams and Victor's principles of neurology*. 7. baskı. (628-629). New-York: McGraw-Hill Press,
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.

- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,16, 281-230.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.