



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

NİSAN / APRIL 2018 • CİLT / VOLUME 38 • SAYI / NUMBER 1

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. İbrahim USLAN
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Kapak Tasarımı / Cover Design

Veysel ŞAYLI

Basım Tarihi / Publication Date

24.04.2018

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Dergisi

Sahibi

Rektör
Prof. Dr. İbrahim USLAN

Baş Editör

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Eş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeyda ÇİLDEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi

Gazi University
Journal of Gazi Educational
Faculty

Owner:

Rector
Prof. Dr. İbrahim USLAN

Editor in Chief:

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Co-editor

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University
Prof. Dr. Şeyda ÇİLDEN, Gazi University
Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University
Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZA OĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi M. İkbâl YETİŞİR, Ankara Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Fatma BADEM, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD) eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE
web: www.gefad.gazi.edu.tr
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZA OĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University
Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University
Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University
Dr. M. İkbâl YETİŞİR, Ankara University

Associate Editors

Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi University

Redactors

Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University
Res. Asst. Fatma BADEM, Gazi University
Res. Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GJGEF) is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY
web: www.gefad.gazi.edu.tr
e-mail: gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

Prof. Dr. Bayram COŞTU, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Adile AŞKIM KURT, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe GÜLER, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz GÜRÇAY, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neslihan KIYAR, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray ZAN, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Asiye DUMAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel TÜFEKÇİ AKCAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Belgin ARSLAN CANSEVER, Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Cemal ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Döndü Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARABACAK, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Marilena Zinovia LEANA TAŞÇILAR, İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melodi ÖZYAPRAK, İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meryem GÖRECEK BAYBARS, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SIRAKAYA, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi MUSTAFA TAHIROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi SEHER YARAR KAPTAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Veysel DEMİRER, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Burcu ÇABUK, Ankara Üniversitesi
Dr. İbrahim AKAR, Kastamonu Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

NİSAN / APRIL 2018 • CİLT/VOLUME: 38 • SAYI / NUMBER: 1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Kimya Öğretmen Adaylarının Denge Konusundaki Zihinsel Modelleri Ve Bilgiyi Transfer Edebilme Düzeylerinin Araştırılması Searching for The Mental Models of Chemistry Teacher Candidates Related to The Chemical Equilibrium Subject and Their Level of Knowledge Transfer Evrin URAL & Nilgün SEÇKEN	1-33
Öğrencilerin Kuantum Fiziğine Giriş Konularında Zorlanma Nedenlerinin Araştırılması Investigating the Causes of Students' Having Difficulties in the Introductory Quantum Physics Topics Pervin ÜNLÜ YAVAŞ & Hasan Şahin KIZILCIK	35-73
Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Fen Başarısı ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Science Success and Computational Thinking Skills Esra ÇAKIR & Süleyman YAMAN.....	75-99
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi An Investigation into the Studies Related to Supporting Early Literacy Skills at Home Elçin YAZICI & Adalet KANDIR	101-135
Aile Katılımlı Sosyal Beceri Oyunlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi The Effect of Family Involvement Based Social Skills Plays on Social Skills of Preschool Children Menekşe BOZ, Gonca ULUDAĞ & Hülya TOKUÇ.....	137-158
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği) An Investigation of the Preschool Teachers' Opinions on Gifted Children (Sample of Uşak) Sibel YOLERİ, Gamzegül TETİK & Hatice Şebnem ÇETKEN.....	159-183

İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar The Reflection of the Primary Level Gifted Students' Behavioral Characteristics to the Educational Settings and The Problems That may Arise Ayşegül ATAMAN & Mahmut ÇİTİL.....	185- 231
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi An Examination of Classroom Teachers' Views Regarding Primary School 4 th Grade Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum Serkan ASLAN & Birsal AYBEK.....	233-262
Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitsel Bilgisayar Oyunlarıyla Öğretim Teaching with Educational Computer Games According to Classroom Teachers and Candidate Teachers' Opinion Eyüp YILMAZ.....	263-298
Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulundaki Öğretmenlik Uygulamalarının İncelenmesi An Investigation about Teaching Practices in Girls College of Technical Teacher Education Gülçin SARAÇOĞLU, Özden DEMİRKAN & Gülşen ÜNVER.....	299-331
Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Examining the Relationship between Teachers' Personality Traits and School Academic Optimism Rıza GÖKLER & Nuray TAŞTAN.....	333-358
Pre-service ELT Teachers' Perceptions of Characteristics of Effective Teachers İngiliz Dili Eğitimi Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Niteliklerine Yönelik Görüşleri Melek ÇAKMAK & Müge GÜNDÜZ.....	359-383
İnformel Tarih Eğitiminde Öncü Bir Cumhuriyet Aydını: Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu ve Tarih Yazıları A Republican Intellectual Who Pioneered Informal History Education: Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu and His Historical Articles Bahattin DEMİRTAŞ	385-404
Resimlemelerin Metne Uygunluklarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Ölçek Önerisi A Scale Proposal for the Assessment of the Conformity of the Illustrations to the Text Tülay KAYABEKİR & Adnan TEPECİK.....	405-429

GEFAD / GUJGEF 38(1): 1-33 (2018)

**Kimya Öğretmen Adaylarının Denge Konusundaki
Zihinsel Modelleri Ve Bilgiyi Transfer Edebilme
Düzeylerinin Araştırılması**

**Searching for The Mental Models of Chemistry Teacher
Candidates Related to The Chemical Equilibrium Subject
and Their Level of Knowledge Transfer**

Evrım URAL¹, Nilgün SEÇKEN²

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
evrimural@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen ve Matematik Alan Eğitim Bölümü
nsecken@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 27.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 06.02.2018

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, kimya öğretmen adaylarının kimyasal denge konusundaki bilgilerini, saf suyun otoprotoliz dengesi ile ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini ya da suyun otoprotoliz dengesinde kullanıp kullanmadıklarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, 14 kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 14 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Mülakatlar sonucunda, katılımcıların denge konusu ile ilişkili kavramları kısmen bildikleri ancak bunları yorumlamada, gerçek bir uygulamaya transfer etmede ciddi sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Katılımcıların konu ile ilgili kavramların anlamlarını, bu kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini bilmedikleri, kavramlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak çeşitli olguları açıklayamadıkları görülmüştür. Sonuçlar, denge konusunda öğrencilerin kavramlar arasında bir ilişki kuramadıklarını, yorum yapamadıklarını net bir şekilde göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Kimyasal denge, Anlamli öğrenme, Bilginin transferi

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether chemistry teacher candidates can relate the knowledge of chemical equilibrium to the autoprotolysis equilibrium of pure water or whether they can use the knowledge in the autoprotolysis equilibrium of pure water. 14 chemistry teacher candidates were participated in the study. In the study, 14 semi-structured interview questions were used as the data collection tool. The results of the interviews displayed that the participants were partially aware of the concepts related to the equilibrium subject, but they had difficulties while interpreting the concepts and transferring them to a real practice. It was seen that participants did not explain the meanings of the concepts related to the subject, they did not know

their relations with each other, and they could not explain various scientific facts through the relations between the concepts. The results clearly displayed that the participants couldn't make connections between the concepts in the equilibrium subject and make comments related to the relations between them.

Keywords: *Chemical equilibrium, Meaningful learning, Transfer of knowledge*

GİRİŞ

Kimya dersleri öğrencilerin zorlandıkları derslerin başında gelmektedir. Erdemir, Geban ve Uzuntiryaki (2000) ve Nakhleh (1992) bütün eğitim düzeylerinde, öğrencilerin kimya öğrenirken zorluklar yaşadıklarını ve bu zorluklarla baş edemediklerini ifade etmektedirler. Karşılaşılan bu zorlukların temelinde, kimyasal kavramların soyut yapısı ve kimya dili yatmaktadır (Özmen, 2008). Kimya derslerinde görülen önemli problemlerden bir tanesi, öğrencilerin büyük bir kısmının algoritmik işlem ve formül kullanımını gerektiren problemleri çözebilirken, kavramsal problemlere cevap verememeleridir (Akkus, Kadayıfci, Atasoy, & Geban, 2003). Sawrey (1990) ve Niaz (1995), öğrencilere kavramları öğretmenin problem çözmeyi öğretmekle eşdeğer öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Kimya dersinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin kavramsal anlamalarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Fen derslerinde kavramsal anlamının geliştirilmesi için, öğretim etkinlikleri öğrencilerin nitel mantıksal sorgulama becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir (Solomonidou & Stavridou, 2001). Kimyasal kavramların anlaşılmasında, öğrencilerin makroskobik düzeyden mikroskobik düzeyde düşünmeye geçmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, tanecik düzeyinde uygun zihinsel şemaların eksikliği öğrenmeyi güçleştirmektedir (Solomonidou & Stavridou, 2001). Çeşitli çalışmalarda (Ben-Zvi et al., 1987; Nurrenbern & Pickering, 1987; Garnett et al., 1995) araştırmacılar, öğrencilerin çeşitli fiziksel ve kimyasal fenomenlerle ilişkili olarak zihinsel şemalar geliştirmede sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Erdemir, Geban ve Uzuntiryaki (2000), öğrencilerin temel kavramları anlayamadıklarını ve bu nedenle de daha üst düzey kavramları anlayamadıklarını ifade etmektedirler. Kimya öğretmenin temel amaçlarından bir tanesi, öğrencilere kimyasal kavramları geliştirmelerine ve bilimsel olayları anlamalarına yardımcı olmaktır (Özmen, 2007). Öğrencilerin kavramları öğrenebilmeleri için, öğretmenin alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip olması gerekmektedir (Abell, 2007). Geleneksel eğitim anlayışına göre, bilgi öğretmenden öğrenciye transfer edilebilmektedir (Fyrenius, Bergdahl, &

Silen, 2005), ancak günümüzde öğrenmenin bu şekilde gerçekleşmediği artık anlaşılmıştır. Öğrenme, öğrenciler yeni bilgiyi önceki deneyimleriyle ilişkilendirdiklerinde ve kendi kişisel anlayışlarını geliştirdiklerinde gerçekleşmektedir (Huang, Chiu, Liu, & Chen, 2011).

Öğrenciler kavramsal anlama gerçekleştirdiklerinde, öğrendikleri kavramı başka bir konuya uyarlayabilmekte ve bu kavramdan yola çıkarak yeni kavramlar geliştirebilmektedir. Kavramsal anlamının gerçekleştiğinin göstergesi, öğrenilen bilgilerin yeni durumlarda kullanılmasıdır. Evans (1999) öğrenmenin transferini öğrenilen bilgi ve fikirlerin farklı durumlarda kullanılması olarak tanımlamakta ve öğrenmenin transferinin 3 şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir: derste öğrenilen bir bilgiyi farklı bir disiplinde kullanmak (örneğin matematiksel bir formülü kimya dersinde kullanmak), öğrenilen bilgiyi günlük yaşamda kullanmak, okul dışında öğrenilen bilgiyi okuldaki öğrenmelere adapte etmek. Benzer şekilde, Similarly, Bossard, Kermarrec, Buche ve Tisseau (2008) eğitimin temel amacının, öğrenilen bilgiyi farklı durum ve içeriklerde uygulamak olduğunu belirtmektedirler. Simons (1999) ve Simon (1990) ön bilgilerin yeni öğrenmelere, yeni öğrenmelerin yeni öğrenme durumlarına, yeni öğrenmelerin günlük yaşam durumlarına transfer edilebileceğini ifade etmektedirler. Fen derslerinin amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, doğa ile ilgili anlayışlarını arttırmak, bilimsel kavramları anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak ve bilginin gerçek yaşam problemlerine uygulanmasını sağlamaktır (Briscoe & LaMaster, 1991). Ancak gerçekte pek çok öğrenci sınavdan hemen sonra bilgiyi unutmakta, öğrendiği bilgiyi gerçek yaşamda nerede kullanacağını bilmemektedir. Bilginin transfer edilebilmesi için ise anlamlı öğrenmenin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Anlamlı öğrenmenin anlaşılmasında Ausubel'in bilişsel öğrenme teorisi büyük öneme sahiptir (Novak, 2002). Anlamlar oluştururken ve bunları bilişsel yapılarına entegre ederken, öğrenciler mevcut bilgilerine ihtiyaç duyarlar. Yeni bilgi ön bilgilerle ilişkilendirildiğinde anlamlı ve kişiseldir (Efendioğlu & Yanpar Yelken, 2010; Keengwe, Onchwari, & Wachira, 2008). Anlamlı öğrenme teorisinin en önemli kısmı öğrencilerin ön bilgileridir.

Ausubel'e göre iki tip öğrenme vardır: ezber öğrenme ve anlamlı öğrenme (Novak, 1994; Novak, 2002). Ezber öğrenmede, yeni bilgi öğrencinin zihnine rastgele yerleştirilir, öğrenci yeni bilgiyi var olan bilgileri ile ilişkilendirmez, sadece ezberler. Ancak anlamlı öğrenmede, öğrenci ön bilgileri ve deneyimleriyle yeni bilgi arasında bağlantı kurar (Novak, 1994; Novak, 2002). Anlamlı öğrenmede, öğrenciler ezberlemek yerine, kavramların anlamlarına ve kavramlar arasındaki ilişkilere odaklanırlar (Fyrenius, Bergdahl, & Silen, 2005). Anlamlı öğrenme, öğrencilere soyut kavramları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri olanaklar sunulduğunda ve deney yapmaları sağlandığında gerçekleşir (Bretz, 2001). Mayer'e (2002) göre, anlamlı öğrenme bilgi problem çözmek üzere yapılandırıldığında gerçekleşir.

Kimyasal denge konusu, yükseköğretimde pek çok dersin müfredatında önemli bir rol oynayan konulardan biridir (Bilgin & Geban, 2006). Bu konunun önemi, kimyanın diğer önemli konularının temelini oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler kimyasal denge konusunu anladıklarında, çözünürlük, redoks reaksiyonları ve asit-baz özellikleri gibi diğer önemli konuları da anlayabilmektedirler (Voska & Heikkinen, 2000; Akkuş, Kadayıfçı, Atasoy, & Geban, 2003; Bilgin & Geban, 2006; Özmen, 2008). Konunun önemine rağmen, sadece öğretmenler değil, öğretmen adayları ve öğretmenler bile konu ile ilgili yetersiz kavramsal anlayışlara sahiptirler (Banerjee, 1991; Quílez-Pardo & Solaz-Portolés, 1995; Quílez, 2004; Ganaras vd., 2008; Özmen, 2008). Konu ile ilgili çalışmalar (Garnett vd., 1995; Quílez-Pardo & Solaz-Portoles, 1995; Solomonidou and Stavridou, 2001) incelendiğinde, kimyasal denge konusunun kimyanın en zor konularından biri olarak değerlendirildiği görülmektedir. Kimyasal denge konusunun soyut yapısı (denge ve dengede olmama durumu arasındaki farklar, Le Chatelier prensibinin zihinsel şeması), günlük yaşamda farklı anlamlarda kullanılan soyut kavramlar konunun anlaşılmasını daha da güçleştirmektedir (Cheung, 2009; Bilgin & Geban, 2008; Raviolo & Garrits, 2008; Akkuş, Kadayıfçı, Atasoy, & Geban, 2003; Chiu, Chou, & Liu, 2002; Kousathana & Tsaparlis, 2002; Erdemir, Geban, & Uzuntiryaki, 2000).

Literatürde, kimyasal dengenin öğrenilmesinde karşılaşılan problemler ve sonuç olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip oldukları kavram yanılgıları ile ilgili pek çok çalışma vardır (Wheeler & Kass, 1978; Hackling & Garnett, 1985; Gorodetsky & Gussarsky, 1986; Bergquist & Heikkinen, 1990; Gussarsky & Gorodetsky, 1990; Banerjee, 1991; Hameed vd., 1993; Lingwood, 1993; Quílez-Pardo & Solaz-Portolés, 1995; Niaz, 1998; Voska & Heikkinen, 2000; Van Driel, 2002; Quílez, 2004; Piquette & Heikkinen, 2005; Bilgin & Geban, 2006; Özmen, 2008 ; Kaya, 2013). Bu çalışmalar incelendiğinde, daha çok Le Chatelier prensibi üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak denge konusunda dengeye etki eden faktörlerden yola çıkılarak, denge sabiti ifadesinin yazılması, dengeye etki eden faktörlerin denge sabiti üzerindeki olası etkilerinin tartışılması da söz konusudur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, dengeye etki eden faktörler ile sınırlıdır. Dengeye etki eden faktörlerin öğrenilmesi, denge sabitinin yazılmasında büyük öneme sahiptir. Bu çalışmayı, literatürde yer alan denge konusunun öğrenilmesiyle ilgili diğer çalışmalardan ayıran nokta denge sabitinin değeri ile denge konusunda öğrenilen diğer kavramların ilişkilendirilip ilişkilendirilemediğinin araştırılmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kimya öğretmen adaylarının kimyasal denge konusundaki bilgilerini, saf suyun otoprotoliz dengesi ile ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini ya da suyun otoprotoliz dengesinde kullanıp kullanamadıklarını belirlemektir. Denge konusu olarak da saf suyun dengesinin seçilmiş olmasının nedeni herkes tarafından daha kolay yorumlanabilecek bilinen özelliklere sahip olmasıdır. Ayrıca, suyun otoprotoliz dengesi asit, baz ve pH kavramlarının anlaşılmasında ve ilgili hesaplamaların yapılabilmesinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1994).

Araştırmanın Örnekleme

Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam etmekte olan ve genel kimya dersini almış ve başarmış olan 14 kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya tamamen gönüllü olan katılımcılar dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının gerçek isimleri kullanılmamış, gerçek isimleri yerine öğretmen adaylarından “Katılımcı” olarak bahsedilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 14 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmış ve çalışma kapsamında, sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar tartışılmıştır. Tablo 1’de sorulan sorular ve soruların soruluş amaçları verilmektedir.

Tablo 1. Kimyasal Denge Uygulaması Görüşme Soruları Ve Soruluş Amaçları

Soru	Soruluş amacı
1. Kimyasal denge nedir?	Denge ile ilgili bilgi basamağında sorulardır.
2. Kimyasal dengeyi etkileyen faktörler nelerdir?	Öğrencilere bu soruların sorulma nedeni, bilgi düzeyindeki sorulara verdikleri cevaplar ile daha üst düzey sorulara verdikleri cevapların karşılaştırılması ve ilişki kurup kuramadıklarının belirlenmesidir.
3. Suyun otoprotoliz dengesini yazınız.	pH kavramının anlaşılmasında da çok önemli bir yer tutan suyun otoprotoliz dengesinin yazılmasıdır. Bu soru bilgi basamağının biraz üstünde bir soru olmakla birlikte pek çok kimya konusunda çeşitli zamanlarda ihtiyaç duyulan

	eşitliği içermektedir.
4. Suyun otoprotoliz dengesi endotermik mi? Yoksa ekzotermik mi?	Sorular suyun otoprotoliz dengesi ve dengeye sıcaklığın etkisi ile ilişkilidir. Burada, elektriksel iletkenlikle bağlantılı olarak iyon miktarının değişimine dikkat çekilmektedir.
5. Suyun otoprotoliz dengesi endotermik mi? Yoksa ekzotermik mi? (ipucu: Sıcak su mu elektriği daha iyi iletir yoksa soğuk su mu?)	
6. 25°C'de saf sudaki H ⁺ ve OH ⁻ iyonlarının konsantrasyonları kaçtır?	25°C'de saf sudaki iyonların konsantrasyonları ile ilişkili bir bilgi sorusudur. Basit bir soru gibi görünse de öğrencilerin daha sonraki sorularda sorulan sıcaklık değişiminin etkisini görüp göremediklerini belirleyebilmek için sorulmuş bir sorudur.
7. Saf suyun denge sabiti sabit midir?	Soruda denge sabitine etki eden faktörler, saf suyun iyonlaşma dengesi üzerinden sorgulanmaktadır.
8. Sıcaklık değişirse saf suyun denge sabiti değeri değişir mi?	Sorular, sıcaklığın denge sabiti üzerindeki etkisi ile ilişkilidir ve öğrencilerden bu ilişkiyi yorumlamaları istenmektedir.
9. 1x10 ⁻¹⁴ değeri hangi sıcaklıktaki değerdir?	
10. 100°C ve 25°C'deki denge sabiti değerlerini karşılaştırınız.	
11. 100°C'deki OH ⁻ ve H ⁺ derişimi değerleri değişir mi?	Sorular 6. soruda sorulan suyun denge sabitinin farklı sıcaklıklardaki değeri ve bu sıcaklıklarda iyon konsantrasyonlarının yorumlanması ile ilişkilidir.
12. 100°C'deki [H ⁺] ve [OH ⁻] değerleri 1x10 ⁻⁷ den büyük mü küçük mü olur?	
13. pH ne olur?	Sorular ise sıcaklık değişmesinin ekzotermik ve endotermik tepkimelerde denge derişimi, pH ve asitlik bazlık kavramlarını nasıl değiştirdiğinin ilişkilendirilmesi ve açıklanmasına yöneliktir.
14. Sıcaklık değiştiğinde suyun asitlik ya da bazlıklarının ne olduğunu düşünürsün?	

Verilerin Analizi

Çalışmada, her bir katılımcının her bir soruya verdikleri cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar derinlemesine incelenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiş ve tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. 1. Soru “Denge Nedir?” Verilen Cevaplar

-
1. Katılımcı 1. katılımcı dengenin tanımını yapmamış ancak sadece asetik asidin denge ifadesini yazmıştır.
2. Katılımcı C: Kimyasal bir tepkimenin gerçekleştiği koşullardan uzaklaştırılması durumunda reaksiyon gerçekleşmesi beklenmez. Reaksiyon bu gerçekleşmesini engelleyecek sıcaklık basınç değişimi vb. durumları ortadan kaldırmak için ürünler ya da girenler yönünde kayma gösterir.
- Y: Burada 1. katılımcı dengenin tanımını yapmaktan ziyade dengede bulunan bir sistemin etkisiyle denge durumundan uzaklaşmadan yola çıkarak zihindeki dengeyi yansıtmaya çalışmaktadır ki bu onun zihninde denge ile ilgili bir kavramının olduğunu ancak dengenin ne şekilde olduğu ile ilgili bir fikrinin olmadığını gösterir.
3. Katılımcı C: Sistemin girenler ve ürünler yönünden birbirine oranı olarak ifade edilir. K_d ile gösterilir.
- Y: 3. katılımcı dengenin ne olduğu ve nasıl oluştuğu ile ilgili bir fikre sahip değil, ayrıca da dengenin sadece matematiksel olarak ifade edilen bir formül ya da büyüklük olduğu yönünde bir zihinsel yapıya sahip.
4. Katılımcı C: Bir reaksiyonda tepkimeye giren maddeler belli bir sıcaklık veya basınçta giren maddeler ile ürünlerin miktarlarının eşitlendiği durum denge durumudur.
- Y: 4. katılımcı dengeyi reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkanların miktarları ile ilişkilendirmekte madde miktarı eşit olduğunda dengede meydana gelir gibi çok büyük bir kavram yanılgısına sahip olduğu görülmektedir.
5. Katılımcı C: Tepkimede yük ve kütle denkleğinin eşitliğinin sağlanmasına denge denir.
- Y: 5. katılımcı da 4. katılımcıda olduğu gibi madde miktarının eşitlenmesi ile denge kurulduğu yönünde bir kavram yanılgısı vardır.
6. Katılımcı C: Bir tepkimenin reaksiyonunun yeterliğe ulaşmasına denge denir. Reaksiyon yeterliğini, elde etmek istediğimiz ürünlerin oluşup oluşmadığına bakarak anlayabiliriz. $A+B \rightarrow C$ Yandaki tepkime için dengededir diyebiliriz.
- Y: 6. katılımcı yeterliğe ulaşması diye yeni bir kavramla dengeyi ifade etmeye çalışmıştır. Yeterliğe ulaşmayı yine eşit miktarda giren ve ürünlerin oluşması olarak ifade ederek yanılgısı olduğunu göstermektedir. Oysaki her kimyasal reaksiyonda kütle korunumu söz konusudur. Ayrıca bu katılımcının denge tepkimelerinin çift yönlü okla gösterildiğine dair de bir fikri bulunmamaktadır.
-

7. Katılımcı C: Kimyasal tepkimelerde girenlerin, ürünlerle mol, katsayı vb. olarak denge halinde olması durumudur. $\text{NaOH} + \text{HCl} \rightleftharpoons \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$

Denge halinde olan tepkimelerin belirli denge sabitleri vardır. Bu denge sabitini bulabilmek için ürünlerin derişimleri çarpımı, girenlerin derişimleri çarpımına bölünür. Kuvvetli asitlerde ve bazlarda denge yoktur. İstisna durumlar hariç zayıflarda gerçekleşir.

Y: 7. katılımcı da dengeyi kimyasal tepkimelerde girenlerin, ürünlerle mol, katsayı vb. olarak denge halinde olması durumu ile açıklamaya çalışmaktadır. Kuvvetli asitlerin dengelerinin olmadığını, zayıf asitlerin ise bazı istisnaları olmasına rağmen denge reaksiyonu verdiklerini ifade etmektedir. Böyle bir istisnayı bilmemesine rağmen acaba olabilir mi diye bir düşünceye sahip olduğundan böyle bir ifade kullandığı düşünülmektedir. Ayrıca yazmış olduğu denklem de bir denge söz konusu değildir.

8. Katılımcı C: Çift yönlü tepkimelerde ürünler ile girenlerin miktarlarının eşit olduğu durumudur. Dengeye etki eden faktörler vardır. Buna Le Chatelier İlkesi denir.

Y: 8. katılımcı da dengeyi kimyasal tepkimelerde girenlerle ürünlerin miktarlarının eşit olma durumuyla ilişkilendirmektedir ki bu katılımcıda da benzer bir sorun olduğu tespit edilmiştir.

9. Katılımcı C: Tepkimenin sağa veya sola ilerleyebileceği durumlara denge denir.

$\text{A} + \text{B} \rightleftharpoons \text{C} + \text{D}$ Tepkimesinde A ve B maddelerinin fazla olması durumunda tepkime sağa doğru ilerler, azalması durumunda sola doğru ilerler. Bu maddeler birbirleri ile denge halindedirler. Dış etkenler tepkimenin yönünü değiştirebilmektedir.

Y: 9. katılımcı dengeyi sağa ve sola doğru ilerleyen reaksiyonlardır diye tanımlamış. Ama dengenin tanımını yapmamıştır. Sadece makroskopik boyutta gördüğü eşitliklerle dengeyi ilişkilendirmiş, mikroskobik boyutta hangi olayların dengeyi oluşturduğu ile ilgili bir fikri bulunmamaktadır.

10. Katılımcı C: Denge ile reaksiyon sisteminde ürünlerin girenlere eşit olmasına denir. Eğer dışarıdan bir etkide bulunacak olunursa sistem dengeyi korumak için bunun aksi yönde hareket edecektir. Denge reaksiyonları \rightleftharpoons ile gösterilir. Bu kurala da Le Chatelier denir. Örnek verilecek olursa $\text{NH}_3 + \text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{NH}_4^+ + \text{OH}^-$ Bu sistemde NH_3 derişimi artırıldığında reaksiyon ürünler yönünde NH_4^+ derişimi artarsa girenler yönünde hareket edecektir.

Y: 10. katılımcı dengeyi “reaksiyon sisteminde ürünlerin girenlere eşit olması” olarak tanımlamakta tıpkı yukarıdaki öğren katılımcılarda olduğu gibi bu katılımcı da kütleli eşitliğin kurulmasının denge oluşturduğu gibi yanlış bir inanca sahiptir. Ancak bu katılımcı denge örneğini doğru olarak vermiştir ve dengenin çift yönlü ok ile gösterildiğini de doğru olarak ifade etmiştir.

11. Katılımcı C: Bir tepkimede tepkimeye giren maddelerin miktarlarının eşit olmasıdır. Bir miktar mol, iyon cinsinden olabilir. Giren madde miktarı oluşan ürün madde miktarına eşit olmalıdır ki tepkimede denge olsun.

Y: 11. katılımcı dengeyi tepkimeye giren maddelerin miktarlarının mol veya iyon

cinsinden eşit olması olarak tanımlamakta ve giren madde miktarı ile oluşan madde miktarlarının eşit olması ile de dengeyi açıklamaktadır.

12. Katılımcı C: Bir reaksiyonda ileri tepkime hızının geri tepkime hızına eşit olması durumu kimyasal dengenin tanımıdır.

Y: 12. katılımcı kimyasal reaksiyonlarda hız ve denge arasında ilişki kurarak dengeyi tanımlamayı başarmıştır. TEK DOĞRU CEVAP.

13. Katılımcı C: Tersinir bir reaksiyonda giren ve çıkan madde miktarlarının birbirine eşit olduğu ana denge denir. Bunun için girenlerin ve çıkan maddelerin katsayıları stokiyometrik olmalıdır.

Y: 13. katılımcı tepkimeye giren madde miktarı ile oluşan madde miktarlarının eşit olması ile de dengeyi açıklamaktadır. Stokiyometrik katsayılarının da eşit olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

14. Katılımcı C: Le Chatelier ilkesine göre kimyasal tepkimede bir tarafta fazlalık varsa sistem dengesi azaltacak yönde gerçekleşir. Ekzotermik bir reaksiyonda enerji açığa çıkacağı için denge sola doğru, endotermik bir reaksiyonda denge sağa doğrudur. Denge de katıların ve sıvıların derişimi önemli değildir. Gazların derişimi dengeyi etkiler. Denge anında tepkime artık tersinir olarak çalışmaya başlar yani çöken madde miktarı çözünen madde miktarına eşittir.

Y: 14. katılımcı dengeye yeni açıdan bakarak “çöken madde miktarı çözünen madde miktarına eşit” olması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Le Chatelier İlkesinden de bahsetmektedir.

*Y: Araştırmacının cevapla ilgili yorumu; **C: Öğretmen adayının cevabı

Genel olarak 1. soruda görülen problem katılımcılar dengeyi tepkimeye giren ve çıkanları herhangi bir şekilde (madde miktarı, mol, kütle vb.) eşit olmasının denge olduğunu ifade etmeleridir. Sadece bir katılımcı ileri yöndeki hızın geri yöndeki hıza eşit olması halinin denge olduğunu ifade etmiş diğer katılımcılar denge kavramı ile kütle arasında ilişki kurarak kütlelerin eşit olmasının dengeye ulaşmak için gerekli ve yeterli koşul olduğunu vurgulamışlardır.

“Denge nedir?” sorusuna katılımcıların büyük bir çoğunluğunun doğru yanıt vereceği düşünülürken, verilen cevaplar düşündürücüdür. Katılımcıların hız ve denge arasında bağıntı kuramadıkları görülmektedir. Burada beklenen, bilgi düzeyindeki bu soruya, hız kavramından yola çıkılarak cevap verilmesidir.

Tablo 3. 2. Soru “Dengeyi Etkileyen Faktörler Nelerdir?” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	C: Sıcaklık
2. Katılımcı	C: Sıcaklık; basınç; pH etkisi; çözücü cinsi; çözünen cinsi
3. Katılımcı	C: Yabancı iyon etkisi; sıcaklık; madde derişimini arttırmak-azaltmak; çözünen madde cinsi
4. Katılımcı	Sıcaklık; basınç; çözünürlük; madde cinsi
5. Katılımcı	C: Sıcaklık; derişim; pH
6. Katılımcı	C: Sıcaklık; ortama eklenen madde; basınç
7. Katılımcı	C: Sıcaklık; katalizör; basınç
8. Katılımcı	C: Sıcaklık; basınç; madde miktarı; ortak iyon etkisi
9. Katılımcı	C: Girenler veya çıkanlara ürün ilavesi; sıcaklık; pH; ortamdaki maddeler. Y: Burada katılımcının bahsetmek istediği aslında ortak iyon olması gerektiği düşünülmektedir. Ancak burada ürün ilavesi ifadesini kullanmış ve sadece ürün ilave ederek dengenin değiştirilebileceğini düşünmüştür.
10. Katılımcı	C: Sıcaklık; ürünlerin ya da girenlerin derişimi; iyon cinsi;
11. Katılımcı	C: Çözünürlük; ortak iyon etkisi; sıcaklık; basınç
12. Katılımcı	C: Sıcaklık; katalizör; madde miktarı (derişim)
13. Katılımcı	C: Sıcaklık; katalizör; çözücünün cinsi; çözünen madde miktarı
14. Katılımcı	C: Sıcaklık; basınç; derişim; madde miktarı

*Y: Araştırmacının cevapla ilgili yorumu; **C: Öğretmen adayının cevabı

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, bazı eksikler olsa da genel olarak doğruya yakın cevaplar verdikleri görülmektedir. Ancak dördüncü katılımcı çözünürlüğün dengeyi etkilediğini ifade etmektedir. Kendisi ile yapılan görüşmede çözünürlükten ne kastettiği sorulduğunda az çözünen tuzların çözünürlük dengelerini ifade etmek istediği yanıtı vermiştir. Az çözünen tuzlar zaten denge tepkimesi verirler ve çözünürlükleri de azdır. Bu sebepten dolayı herhangi bir etkisinin olduğunu söylemek doğru değildir. 9. katılımcı ise “çıkanlara ürün ilavesi” ifadesini kullanmış yapılan görüşmelerden bununla ortak iyonu kastettiği anlaşılmıştır. Yine 9. katılımcı ile yapılan görüşmelerden ortamdaki maddeler olarak da yabancı iyonları kastettiği sonucuna varılmıştır.

Katılımcılar, 2. soruya genel olarak doğru cevaplar vermişlerdir. Ancak verilen cevaplar dengeyi etkileyen faktörlerin etkilerini gerçekten bilip bilmediklerini göstermemektedir. Formda yer alan diğer sorulara verilen cevaplar, bu duruma ışık tutacaktır.

Tablo 4. 3. Soru: “Suyun Otoprotoliz Dengesini Yazınız.” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	$K_d = [\text{OH}^-][\text{H}^+]/[\text{H}_2\text{O}]$
2. Katılımcı	$[\text{OH}^-][\text{H}^+] = 1 \times 10^{-14}$
3. Katılımcı	$K_d = [\text{OH}^-][\text{H}^+]/[\text{H}_2\text{O}]; [\text{H}_2\text{O}] = 1; [\text{OH}^-][\text{H}^+] = 1 \times 10^{-14}$
4. ve 5. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{H}^+ + \text{OH}^- \quad [\text{OH}^-][\text{H}^+] = 1 \times 10^{-14}$
6. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{H}^+ + \text{OH}^-$
7. ve 8. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{H}^+ + \text{OH}^- \quad K_w = [\text{OH}^-][\text{H}^+] = 1 \times 10^{-14}$
9. Katılımcı	$\text{H}_2 + \frac{1}{2}\text{O}_2 \rightleftharpoons \text{H}_2\text{O} \quad \text{H}^+ + \text{OH}^- \rightleftharpoons \text{H}_2\text{O} \quad 1 \times 10^{-14}$
10. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} + \text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{H}_3\text{O}^+ + \text{OH}^- \quad K_w = [\text{OH}^-][\text{H}^+]/[\text{H}_2\text{O}] = 1 \times 10^{-14}$
11. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} + \text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons 2\text{H}_2 + \text{O}_2 \quad K_w = [\text{OH}^-][\text{H}^+] = 1 \times 10^{-14}$
12. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{H}^+ + \text{OH}^- \quad K_d = [\text{OH}^-][\text{H}^+] = 1 \times 10^{-14}$
13. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} + \text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{H}_3\text{O}^+ + \text{OH}^- \quad K_{\text{çç}} = [\text{OH}^-][\text{H}_3\text{O}^+] = 1 \times 10^{-14}$
14. Katılımcı	$\text{H}_2\text{O} \rightleftharpoons \text{H}^+ + \text{OH}^- \quad K_d = [\text{OH}^-][\text{H}^+]$

Suyun otoprotoliz dengesi genel olarak tüm katılımcılar tarafından doğru olarak yazılmış. Ancak 1. katılımcı paydada suyu da yazmış ve hata yapmıştır. Bir katılımcı suyun neden yazılmaması gerektiğine açıklama getirmiş (3 ve 10. katılımcılar). 13. katılımcı da K_{su} yazacağına $K_{\text{çç}}$ yazmıştır.

Suyun otoprotoliz dengesine ilişkin katılımcıların zihinlerinde yer alan şemalar formda yer alan diğer sorulara verilen cevaplarla ortaya çıkacaktır. 4. soru, 3. soru ile sorgulanan bilgilerin detaylandırılmasına ilişkin ilk sorudur.

4. soru “Bu denge endotermik mi? Yoksa ekzotermik mi?” sorusunda beklenti suyun iyonlaşma dengesinin endotermik ($\Delta H = +57,3 \text{ kJ}$) olduğunu söyleyebilmeleridir. Ancak katılımcılar bu soruya cevap verememişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından yönlendirme yapılarak cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Önce katılımcıların her birine suyun iyonlaşma dengesinin endotermik mi yoksa ekzotermik

mi olduğu sorulmuş katılımcılardan bir cevap alınamayınca, “sıcak suyun mu yoksa soğuk suyun mu elektrik akımını daha iyi ilettiği” şeklinde bir soru sorularak yönlendirme yapılmıştır. Burada beklenti katılımcıların iletkenlik konusunda öğrendikleri ile suyun otoprotoliz dengesi arasındaki bilgi transferini sağlamak olmuştur. Bu yönlendirmeye katılımcılardan beklenen sıcak suyun elektrik akımını daha çok iletceğini ve bundan dolayı da suyun iyonlaşma dengesinin endotermik olacağı yorumunu yapmalarındır.

Bu amaçla katılımcılara 5. Soru “Sıcak su mu elektriği daha iyi iletir yoksa soğuk su mu? Bu denge endotermik mi? Yoksa ekzotermik mi?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 5. 4. Soru “Sıcak Su Mu Elektriği Daha İyi İletir Yoksa Soğuk Su Mu? Bu Denge Endotermik Mi? Yoksa Ekzotermik Mi?” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	Soğuk su.	Endotermik
2. Katılımcı	Sıcak su elektriği daha iyi iletir. Çünkü sıcaklık arttıkça moleküllerin iyonlaşması fazlalaşır.	Endotermik
3. Katılımcı	Sıcak su.	Ekzotermik
4. Katılımcı	Sıcak su çünkü daha iyi iyonlarına ayrışır ve daha iletken olur.	Endotermik
5. Katılımcı	Sıcak su. İyonlar daha düzensiz hale geldiği için iyi iletir.	Endotermik
6. Katılımcı	Sıcak su. İyonlaşma etkisi sıcak suda daha fazla olduğundan.	Endotermik
7. Katılımcı	Soğuk su elektriği daha iyi iletir.	Ekzotermik
8. Katılımcı	Soğuk su iyi iletir.	Endotermik
9. Katılımcı	Soğuk su. Çözünen maddenin az olması elektrik iletimini artırır.	Endotermik
10. Katılımcı	Cevap Yok.	Endotermik
11. Katılımcı	Soğuk su.	Ekzotermik
12. Katılımcı	Sıcak su.	Ekzotermik
13. Katılımcı	İkisi de aynı.	Endotermik
14. Katılımcı	Sıcaklık artacağı için sıcak su molekülleri daha	Endotermik

hızlı hareket eder ve elektriği daha iyi iletir.

Bu soruda 5 katılımcı (2, 4, 5, 6 ve 14) soruyu her iki açıdan da doğru cevaplamıştır. İki katılımcı (3 ve 12) sıcak suyun iletkenliği artırdığını söylemesine rağmen suyun iyonlaşmasının ekzotermik olduğunu ifade etmişlerdir. Üç katılımcı (1, 8 ve 9) soğuk suyun elektrik akımını daha iyi iletmediğini ifade etmiş ama olayın endotermik olduğunu söylemiş. İki katılımcı (7 ve 11) soğuk suyun elektrik akımını daha iyi iletmediğini söylerken olayın da ekzotermik olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı da (11) sıcak ya da soğuk suyun etkisi hakkında bir fikre sahip değilken olayın endotermik olduğunu ifade etmiştir.

Burada farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Endotermik bir olayda sıcaklığın artırılmasının dengeyi ürünler yönüne kaydıracağını bilen katılımcılar: Bu katılımcılar hem suyun iyonlaşma dengesinin endotermik olduğunu hem de sıcaklığın dengeyi nasıl etkilediğini bilen katılımcılardır (%35,72).
- İkinci sonuçta da; bir grup katılımcı sıcaklığın suyun elektriksel iletkenliğini artırdığını söyleyip gerçekleşen olaya ekzotermiktir yanıtını vermiş ya da soğuk suyun elektriksel iletkenliğinin yüksek olacağını söyleyip gerçekleşen olayın endotermik olduğunu söylemiştir. Bunların endotermik ve ekzotermik tepkimelerde sıcaklık değişiminin dengeyi nasıl etkileyeceği hakkında bir fikri olmayan katılımcılar olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (%57,14).
- Bir kişi de sıcaklık etkisini yazmayıp endotermik olduğunu ifade etmiştir (%7,14).

Olayın endotermik olduğunu, bu nedenle sıcaklık artışının dengeyi sağa kaydıracağını, sonuç olarak iyonlaşmanın ve elektriksel iletkenliğin artacağını ifade edenlerin oranı sadece % 35,72'dir. Diğer katılımcıların ise tepkimenin endotermik veya ekzotermik oluşu ile denge reaksiyonu arasındaki ilişkiyi kuramadıkları, sıcaklığın dengeyi etkileyen bir faktör olduğunu 2. soruda çoğunlukla ifade etmelerine rağmen, sıcaklık-denge ilişkisini açıklayamadıkları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların kavramların gerçek anlamlarını ve kavramlar arası ilişkileri anlayamadıklarını göstermektedir. Bu sorudan elde edilen bir diğer sonuçta reaksiyonun endotermik ya da ekzotermik olmasına bağlı olarak aslında iletkenlik hakkında da yorum yapamadıklarıdır.

Tablo 6. “25⁰c’de Saf Sudaki H⁺ Ve OH⁻ İyonlarının Konsantrasyonları Kaçtır?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

1. , 2.,3.,4.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14. Katılımcı	[H ⁺]=[OH ⁻]= 1x10 ⁻⁷
5. Katılımcı	[H ⁺]=1x10 ⁻⁸ [OH ⁻]= 1x10 ⁻⁶
6. Katılımcı	Cevap yok

5 ve 6. katılımcılar hariç tüm katılımcılar bu soruyu doğru olarak cevaplamışlardır. Bilgi düzeyinde yer alan diğer sorularda olduğu gibi bu sorunun da cevaplanma oranı oldukça yüksektir. Ancak, diğer sorulara verilen cevaplar, katılımcıların konu ile ilgili kavrama düzeylerini ortaya koyacaktır.

Tablo 7. 7, 8 Ve 9. Sorulara Verilen Yanıtlar

	7. Soru,8.Soru,9.Soru	Üç soru ile ilgili açıklama
1.Katılımcı	C: Sabittir. Evet 100 ⁰ C	Y: 7 ve 8. sorulara verdikleri cevaplar arasında tutarsızlık vardır. Denge sabitinin sabit bir değer ve 1x10 ⁻¹⁴ değerinin 100 ⁰ C’deki değer olduğunu ifade etmektedir. Aslında sabitse bunun için bir sıcaklık değeri belirtmemesi gerekir çünkü sıcaklık söyleyerek aslında farkında olmadan sıcaklığa bağlı olarak değiştiğini de ifade etmektedir.
2. Katılımcı	C: Sabittir. Çünkü dengedeki değeri değişirse nötral özellik değil asidik ya da bazik özellik taşır. Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Üstelikte denge değeri değişirse nötral özelliğinin de değişeceğini ifade etmekle nötrallik kavramını da doğru algılamamış olduğu görülmektedir. Ancak 1x10 ⁻¹⁴ değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
3. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1x10 ⁻¹⁴ değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
4. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1x10 ⁻¹⁴ değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
5. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1x10 ⁻¹⁴ değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.

6. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
7. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
8. Katılımcı	C: Sabittir Evet 0 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. 1×10^{-14} değerinin 0 ⁰ C'deki değer olduğunu ifade etmektedir.
9. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
10. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
11. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
12. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
13. Katılımcı	C: Sabittir Evet 25 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. Ancak 1×10^{-14} değerinin 25 ⁰ C değeri olduğunu doğru olarak ifade etmiştir.
14. Katılımcı	C: Sabittir Evet 0 ⁰ C	Y: Cevaplar arasında tutarsızlık var. 1×10^{-14} değerinin 0 ⁰ C'deki değer olduğunu ifade etmektedir.

7. Soru: Saf suyun denge sabiti sabit midir? 8. Soru: Sıcaklık değişirse saf suyun denge sabiti değeri değişir mi? 9. Soru: 1×10^{-14} değeri hangi sıcaklıktaki değerdir?

*Y: Araştırmacının cevapla ilgili yorumu; **C: Öğretmen adayının cevabı

7. soruda saf suyun “denge sabiti” sabit midir? Bu soruya katılımcıların tamamı yanlış cevap vermişlerdir. Çünkü saf suyun denge sabiti sabit sıcaklıkta sabittir. Dolayısıyla soru kökünde sıcaklık ifadesi olmadığı için öğrencilerin bu soruyu “sabit sıcaklıkta sabittir” şeklinde ya da sıcaklık değişirse değişir şeklinde cevaplaması beklenirdi. Kaldı ki 5. soruda öğrenciler doğru ya da yanlış suyun otoprotolizinin sıcaklığa bağlı olduğunu yani endotermik ya da ekzotermik bir denge olduğunu ifade etmişlerdi.

Yukarıdan beri bakılacak olursa katılımcılardan denge kavramının tanımını yapmaları istendi, ardından katılımcılardan suyun otoprotoliz dengesini yazmaları istendi ki katılımcıların neredeyse tamamı bunu doğru yanıtladılar, ardından dengeye etki eden faktörlerin neler olduğu soruldu ve istisnasız tüm katılımcılar sıcaklık ifadesini kullandılar. Denge olduğunu bilen ve dengeyi etki eden faktörlerden birinin de sıcaklık olduğunu ifade eden katılımcıların sıcaklıkla dengedeki iyon konsantrasyonlarının değişeceğini ve buna bağlı olarak da denge sabitinin değerinin değişeceğini bilemeleri ya da en azından 7. soruda denge sabiti değerinin sabit sıcaklıkta sabit olduğuna dair bir cevap vermeleri beklenmektedir. Ancak katılımcıların tamamı sabittir diyerek yanılmış ve denge ve dengeye etki eden faktörlerde sahip oldukları doğru bilgileri ve tepkimenin ısı alış-verişi ile yürüdüğüne dair bilgileri buraya transfer edemedikleri görülmektedir.

Ancak 8. soruya gelindiğinde tümü denge sabiti değerinin sıcaklık değiştikçe değişeceğini ifade ederek nasıl bir çelişkili durum içinde olduklarını gözler önüne sermişlerdir. 9. soruda bu çelişkili durumu destekler niteliktedir. İki katılımcı hariç tümü 1×10^{-14} değerinin 25°C 'daki değeri olduğunu ifade etmiş olmalarına rağmen 7. soruda suyun denge sabiti değerinin sabit olduğunu ifade etmişlerdir.

7, 8 ve 9. sorulara verilen cevaplar, katılımcıların denge sabiti ve bu sabite etki eden sıcaklık değişkeni arasında ilişki kuramadıklarını göstermektedir. Katılımcılar birbiri ile ilişkili bu 3 soruya çelişkili cevaplar vererek, kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayamadıklarını ortaya koymuşlardır.

10, 11 ve 12. sorular birbiri ile ilişkilidir ve sıcaklık-denge-denge sabiti ilişkisini sorgulamaktadırlar.

Tablo 8. 10. Soruya “ 100°C Ve 25°C 'deki Denge Sabiti Değerlerini Karşılaştırınız.” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı C: 100°C 'deki denge sabiti 25°C dekinden daha büyüktür. Çünkü denge sabiti sıcaklıkla değişir.

Y: Bu ifade tamamen dayanağı olmayan bir ifadedir. Evet denge sabiti değişir ama neden 100°C de daha büyük buna ait bir açıklama görülmemektedir. Ayrıca bu katılımcı; Katılımcı 100°C 'deki denge sabiti 25°C dekinden daha büyük olacağını ifade etmiştir. Evet, sıcaklık arttıkça denge sabiti büyür ama öğrencinin 5. soruya

vermiş olduğu cevapla çelişki teşkil etmektedir. Çünkü 5. soruda soğuk suyun elektrik akımını daha iyi ilettiğini ifade etmişti.

Bunun anlamı sıcaklık düşüğe ortamdaki $[H^+]$ ve $[OH^-]$ iyonlarının ortamda daha fazla olacağıdır. Bu verdiği cevapla çelişki oluşturmaktadır.

Ayrıca aynı katılımcı 7. soruda denge sabitinin değerinin sabit olduğunu da ifade etmişti.

2. Katılımcı C: $100^{\circ}C$ 'deki denge sabiti $< 25^{\circ}C$ deki denge sabiti. Sıcaklık arttırılınca tepkime girenler yönünde kayar. Denge değeri bu duruma bağlı olarak küçülür. (kendimle çeliştim☺) değişir.

Y: Bu katılımcı; 5. soruda doğru cevap vermiş. Yani sıcaklık artınca ortamdaki iyonlar artar çünkü olay endotermiktir. Fakat bu katılımcı 7. soruda denge sabitinin sabit olduğunu, 8. soruda da sıcaklık değiştikçe denge sabitinin değişeceğini ifade etmişti. Doğru ile başlayıp yanlış kaymaktadır. Ancak bu soruda $100^{\circ}C$ 'deki denge sabiti, $25^{\circ}C$ deki denge sabitinden küçüktür ifadesini kullanmış ve sıcaklık arttırılınca tepkime girenler yönünde kayar yorumunu yaparak doğru mantık yürütememiştir. Kendisinin de belirttiği gibi ciddi bir sıkıntı yaşamaktadır.

3. Katılımcı C: $25^{\circ}C$ deki denge sabiti $100^{\circ}C$ ye göre daha küçüktür. Çünkü sıcaklık arttıkça denge artar.

Y: Katılımcının yorumu doğrudur. $25^{\circ}C$ deki denge sabiti $100^{\circ}C$ ye göre daha küçüktür. Ancak buna herhangi bir açıklama getirmemiştir, üstelikte "SICAKLIK ARTTIKÇA DENGE ARTAR" şeklinde de afakî bir yorum yapmıştır. Bu da katılımcının reaksiyonun endotermik ya da ekzotermik olması halinde dengenin farklı yönlerde kayabileceği yönünde sağlam bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Kaldı ki bu katılımcı 5. soruda sıcak suyun elektrik akımını daha iyi ilettiğini (bunun anlamı sıcaklık arttıkça ortamdaki iyon sayısı artacaktır) ama buna rağmen olayın ekzotermik olduğunu söyleyerek kavram kargaşasına sahip olduğunu göstermektedir.

4. Katılımcı C: Daha büyüktür. Daha iyi iyonlaşır sıcaklık artınca denge büyür.

Y: Bu katılımcı 5. soruda reaksiyonun endotermik olduğunu ve sıcak suyun elektrik akımını daha iyi ileteceğini söylemiştir. Dolayısıyla sıcaklık arttıkça dengenin sağa kayacağı ve ortamdaki iyon derişiminin artacağına yönelik bir yorumunun olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak da denge sabitinin büyüyeceğinin yorumunu zaten doğru yapmıştır.

5. Katılımcı C: $K_d100^{\circ}C < K_d25^{\circ}C$. Sıcaklık arttıkça iyonlaşma artar. Denge sabiti düşer.

Y: Bu katılımcı 5. soruda bu olayın endotermik olduğunu ifade etmiş buna bağlı olarak iyonlaşmanın artacağını da söylemiş ancak " $K_d100^{\circ}C < K_d25^{\circ}C$ " şeklinde ifade kullanarak denge sabitinin düşük sıcaklıklarda daha yüksek olacağını belirterek zihinsel bir karmaşası olduğunu ortaya koymuştur. Bu, olayları zihninde doğru yorumlayamayıp yapılandıramadığını göstermektedir".

6. Katılımcı C: Sıcaklık arttıkça denge sabiti değişkenlik göstereceğinden, denge

25⁰C’de daha büyüktür. 100⁰C’de küçülür.

Y:Bu katılımcıda 5. soruda bu olayın endotermik olduğunu ifade etmiş olmasına rağmen sıcaklığın artmasının iyonlaşmayı artıracak dengenin sağa kayacağını buna bağlı olarak ortamdaki iyon derişiminin artarak denge sabitinin büyüyeceğinin yorumunu ve ilişkisini kuramamış ve 25⁰C’de denge sabitinin 100⁰C’dekine göre daha büyük olacağını ifade etmiştir.

7. Katılımcı C: 25⁰C’deki denge sabiti daha büyüktür. Çünkü endotermiktir.

Y:Bu katılımcıda da aynı sorun var. 5. soruda tepkimenin ekzotermik olduğunu ve soğuk suyun elektrik akımını daha iyi iletceğini söylemesi, 25⁰C’de de denge sabiti daha büyük olacağı sonucunu çıkarması doğru bir mantıktır. Ancak sonuç itibari ile beklenen yorum bu değildir.

8. Katılımcı C: 100⁰C’de daha büyüktür. Çünkü sıcaklık arttıkça denge sabiti değeri artar.

Y:Bu katılımcı 5. soruda olayın endotermik olduğunu ifade etmiş olmasına rağmen soğuk suyun elektrik akımını daha iyi iletceğini söylemiştir. Bu çelişki Le Chatelier ilkesini zihninde doğru yapılandıramadığını göstermektedir. Tüm bu çelişkili duruma rağmen de 100⁰C’de denge sabitinin daha büyük olacağını ifade etmiş ama bunun yanı sıra “sıcaklık arttıkça denge sabiti değeri artar” şeklinde bir genelleme yapıyor. Aşırı bir genellemeler kavram yanlışlarının oluşumunda çok etkilidir. Bu katılımcının böyle bir genelleme yapmış olması aslında olayların endotermik ya da ekzotermik olup olmadığına bakmadığını ve Le Chatelier ilkesini dikkate almadığının göstergesidir.

9. Katılımcı C: 100⁰C’deki denge sabiti daha küçüktür. Çözünürlük artar.

Y: Bu katılımcı 5. soruda endotermik olduğunu ifade etmiş ancak endotermik bir olayda iyonların ortamda daha fazla bulunabileceğini ve denge sabitinin değerinin artacağını yorumlayamamıştır. Üstelikte Çözünen maddenin az olmasının elektrik akımının daha çok iletilmesine neden olacağına dair de bilimsel dayanağı olmayan bir yorum yapmıştır. Bunun dışında ÇÖZÜNÜRLÜK kavramını kullanarak iyonlaşma ile çözünürlük kavramlarının karıştığı ve birbiri yerine kullanıldığı görülmüştür. Zaten bu sorunun cevabı da yanlıştır. Tepkimeye endotermik demiş, buna rağmen soğuk su daha iyi iletir demiş ve 100⁰C denge sabiti 25⁰C’dekien göre daha küçüktür demiş ve ciddi kafası karışık bir öğrencidir.

10.Katılımcı C: Endotermik bir reaksiyon olduğundan (otoprotoliz) sıcaklığın artması ürünler yönüne kaydırır. Denge sabitine saf su yazılmadığından değer küçülür.

Y: Endotermik bir reaksiyonda sıcaklığın artması ürünler yönüne kaydıracağını doğru olarak yorumlamış ancak denge sabiti değerinin küçüleceğini ifade etmiştir. Bunu da denge sabitine saf suyun değerinin yazılmadığı ile ilişkilendirmiştir.

11.Katılımcı C: 100⁰C’deki denge sabiti 25⁰C’dekinden büyüktür. Sıcaklık arttıkça denge sabiti arttığı için.

Y: Bu katılımcıda 5. soruda bu olayın ekzotermik olduğunu ifade etmiş ve buna

rağmen 100°C’de denge sabitinin daha büyük olacağını ifade etmiştir. Ancak bu katılımcıda yaşanan sıkıntı cevaptaki ifadesinde de görüldüğü gibi “sıcaklık arttıkça denge sabiti değeri artar” şeklinde bir ifade kullanıyor. Oysaki bu tepkime endotermik bir tepkime olduğu için sıcaklık arttıkça denge sabiti artar. Burada da yine aşırı bir genelleme yapılmaktadır. Bu katılımcıdaki problem tepkime ekzotermiktir diyor, buna rağmen sıcaklık arttıkça denge sabiti artar ifadesi kullanıyor ve tepkime ekzotermik ya da endotermik olmasının denge sabiti üzerine bir etkisi yok gibi bir düşünceye sahip çünkü “Sıcaklık arttıkça denge sabiti artar” gibi bir genelleme yapıyor. Le Chatelier ilkesini dikkate almadığının göstergesidir.

12.Katılımcı C: $K_{100^{\circ}\text{C}} > K_{25^{\circ}\text{C}}$ sıcaklık arttıkça tepkime hızı artar. (Endotermik olduğu için).

Y:Doğru cevaplamıştır. Ancak bu katılımcının 5. soruya vermiş olduğu cevap incelendiğinde sıcak suyun elektrik akımını daha iyi ilettiğini ancak suyun iyonlaşmasının ekzotermik olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Buna rağmen 100°C’deki K_d değerinin daha büyük olacağını ifade etmiştir. Ciddi zihinsel olarak kargaşa yaşadığı ve olayları ilişkilendirmekte problem olduğu görülmektedir.

13.Katılımcı C: Denge ürünler yönüne kayar. Bu yüzden denge sabiti daha büyük bir değer alır.

Y:Doğru cevaplamıştır. 5. soruda verdiği cevapla da uyum içindedir. Ancak bir problemi sıcak ya da soğuk suyun ikisinin de elektriksel iletkenliğe etkisinin aynı olduğunu söylemesidir.

14.Katılımcı C: 100°C $K_d < 25^{\circ}\text{C}$

Y: Bu katılımcı hem yanlış cevaplamış hem de hiçbir yorumda bulunmamıştır. Oysaki bu katılımcı 5. Soruda sıcak suda elektriksel iletkenliğin daha yüksek olacağı ve olayın da endotermik olduğuna dair bir yorumu bulunmaktadır.

*Y: Araştırmacının cevapla ilgili yorumu; **C: Öğretmen adayının cevabı

Tablo 9. 11. SORU “100°C’deki OH^- Ve H^+ Derişimi Değerleri Değişir mi?” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	C: 100°C’deki değişir ve artar. ✓
2. Katılımcı: C:	Değişir. Çünkü sıcaklığa bağlı olarak tepkime girenler yönüne kayar. Bu durumda ürün derişimi azalırken $[\text{H}^+]$ ve $[\text{OH}^-]$ derişimi artar (kafam çok karıştı kendimle çeliştim).
Y:	Katılımcının kendisinin de ifade ettiği gibi kafası ciddi anlamda karışık. Sıcaklık arttıkça tepkime girenler yönüne kayar diyor. Oysaki 5. soruda endotermik olduğunu söylemiş. Ancak buna rağmen soğuk suyun elektriği daha iyi ilettiği yönünde bir beyanı bulunduğundan girenler yönüne kayacağını söylemiş olabilir. Ama girenler yönüne kayar demesine rağmen de $[\text{H}^+]$ ve $[\text{OH}^-]$ derişiminin artacağını ifade

etmiştir.

3. Katılımcı: C: 100⁰C’de daha çok iyonlaşır. O yüzden iyon derişimi artar.

Y: 5. soruda ekzotermik olduğunu söylemesine rağmen sıcak suyun elektrik akımını daha iyi ilettiğini ifade etmiş muhtemelen de bu soruya doğru yanıt vermesi bundan dolayıdır. 10. soruda da 100⁰C’de K_d ’nin daha büyük olacağını ifade etmişti.

4. Katılımcı: C: Değişir. Artar.

Y: 5. ve 10. sorularda verdiği cevaplarla da uyum halinde.

5. Katılımcı: C: Değişmez.

Y: Bu katılımcı 5. soruda sıcak suyun elektriği daha iyi iletteği ve iyonlaşmanın da endotermik olduğunu söylemiş olmasına rağmen bu soruya değişmez olarak cevap vermiştir ki bu da bilgiler arasında transfer yapıp doğruyu bulmada sıkıntı yaşadığını göstermektedir. 10. soruda da $K_d 100^0C < K_d 25^0C$ cevabını vermesi bilginin transferinde sorun yaşadığını ortaya koymuştur.

6. Katılımcı: C: Değişir.

Y: Bu katılımcı 5. soruda sıcak suyun elektriği daha iyi iletteği ve iyonlaşmanın da endotermik olduğunu söylemiş ancak değişmenin ne yönde olacağı ile ilgili bir yorum yapamamıştır.

7. Katılımcı: C: Değişir.

Y: Bu katılımcı 5. soruda soğuk suyun elektriği daha iyi iletteği ve iyonlaşmanın da endotermik olduğunu söylemiş. Soğuk suyun elektriği daha iyi iletteği yönündeki yorumu yanlıştır. Ayrıca da 8. Soruda sıcaklık değişirse denge sabiti değişir mi sorusuna evet demesine rağmen bu soruya değişmez cevabını vermiştir. Ciddi çelişkili durumları söz konusudur.

8. Katılımcı: C: Değişmez.

Y: Bu katılımcı 5. soruda soğuk suyun elektriği daha iyi iletteği ve iyonlaşmanın da endotermik olduğunu söylemiş. Soğuk suyun elektriği daha iyi iletteği yönündeki yorumu yanlıştır. Ayrıca da 8. Soruda sıcaklık değişirse denge sabiti değişir mi sorusuna evet demesine rağmen bu soruya değişmez cevabını vermiştir. 10. soruda da 100⁰C’de K_d ’nin daha büyük olacağını ifade etmiştir. Katılımcının bu cevapları K_d ’nin iyon derişiminden bağımsız bir büyüklük olduğunu düşündüğü sonucu ortaya çıkıyor. Ciddi çelişkili durumları söz konusudur.

9. Katılımcı: C: Konsantrasyon artar. ✓

Y: Bu katılımcının verdiği yanıt çok anlamlı verilmiş bir cevap değil. Çünkü soğuk su daha iyi iletir demiş ve 100⁰C denge sabiti 25⁰C’dekine göre daha küçüktür demiş

soğuksu daha iyi iletir ama tepkime endotermiktir ifadesini kullanmış. Bilgi geçişlerinde ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar.

10.Katılımcı: C: Değişir.

Y:5. soruda endotermik olduğunu bu soruda da değişeceğini söylemiş ancak ne yönde değişeceğini hususunda bir yorum yapamamıştır.

11.Katılımcı: C: Değişir.

Y:5. soruda ekzotermik olduğunu ve soğuk suyun elektrik akımını daha iyi ilettiğini ifade etmiş ancak bu soruda ne yönde değişeceğini hususunda bir yorum yapamamıştır. Fakat yorum yapacak olsa bile ekzotermik olduğunu söylediğine göre ters yönde bir yorum yapması beklenmektedir.10 soruda da 100°C 'deki denge sabiti 25°C 'dekinden büyük olacağını ifade etmiş ancak sıcaklık arttıkça denge sabiti artacağı yönünde de aşırı bir genellemeye gitmiştir. Verdiği cevaplar arasında ciddi bir çelişki söz konusudur.

12.Katılımcı: C: Hayır değişmez.

Y:Bu katılımcı 5. soruda sıcak suyun elektrik akımını daha iyi ilettiğini ancak suyun otoprotolizinin ekzotermik olduğunu söyleyerek zaten bir çelişkili durum yaşamakta bir de bu soruda denge sabiti değerinin değişmeyeceğini söylemesi ciddi bir kavram kargaşası yaşadığını göstermektedir. 10. soruda da $K_{100^{\circ}\text{C}} > K_{25^{\circ}\text{C}}$ sıcaklık arttıkça tepkime hızı artar ifadesini kullanmaktadır.

13.Katılımcı: C: Değişir.

Y:Bu katılımcı 5. soruda sıcak ya da soğuk suyun elektrik akımını aynı ölçüde iletteceğini (değişmeyeceğini) söylemiş, ardından suyun otoprotolizinin endotermik olduğunu ifade ederek zihinsel yapısındaki kargaşayı ortaya koymuştur. Bu soruda da farklı sıcaklıklardaki denge sabitlerinin değişeceğini ifade etmiştir. 10. soruda da denge sabitinin büyüyeceğini çünkü iyonlaşmanın artacağını ifade etmişti. Bu katılımcıdaki tek sıkıntı soğuk suyun elektrik akımını daha iyi iletteceğini söylemiş olmasıdır.

14.Katılımcı: C: Artar.

Y:Burada artar ifadesi kullanması her iki sıcaklıkta da denge sabitinin değişeceği yönünde bir yorumunun olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak 5. soruda vermiş olduğu cevap doğrudur. Dolayısıyla burada artar derken hangisinin artacağını açık olarak ifade etmesi beklenmektedir.

*Y: Araştırmacının cevaplara ilgili yorumu; **C: Öğretmen adayının cevabı

Tablo 10. 12.Soru “100⁰c’deki [H⁺] Ve [OH⁻] Değerleri 1x10⁻⁷ Den Büyük Mü Küçük Mü Olur?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	$K_w=1 \times 10^{-5}$ büyür. ✓
2.,6.,11. Katılımcı	10^{-7} 'den büyük olur. ✓
3. Katılımcı	10^{-7} den büyük olur. Yani 10^{-6} gibi ✓
4. Katılımcı	$K_w = [OH^-][H^+] = 10^{-7}$ 'den büyük olur ✓
5. ve 7. Katılımcı	$K_w = [OH^-][H^+] = 10^{-14}$
8. Katılımcı	↑ $K_w = [OH^-][H^+]$ ↑ ✓ 10^{-7} 'den büyük değer
9. Katılımcı	100 ⁰ C’de [H ⁺] 10^{-7} 'den büyük olur. $K_w = [H^+][OH^-]$ yaklaşık 10^{-5} ✓
10. Katılımcı	10^{-7} 'den büyük olur. Daha fazla iyon var. ✓
12. Katılımcı	$10^{-7} < [H^+]$
13. Katılımcı	$K_w = [OH^-][H^+] \checkmark [H^+] > 10^{-7}$
14. Katılımcı	$10^{-7} < 100^0C$ 'daki K_{su}

Bu soruda 10 katılımcı 100⁰C’deki [H⁺] ve [OH⁻] değerleri 1×10^{-7} den büyük olacağını ifade etmişlerdir. Durum böyle olunca da katılımcıların soruları çok da bilinçli olarak cevaplayamadıkları görülmektedir. Çünkü 11. Soruda 100⁰C’deki K_d değeri sorulduğunda 4 kişi artacağını söylemişti dolayısıyla katılımcılarda bilgi geçişlerinde sıkıntılar bulunmaktadır.

10, 11 ve 12. sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların zihinsel organizasyonlarında karışıklık olduğu görülmektedir. Hatta katılımcılar kendi çelişkilerini fark ederek bunu ifade etmişlerdir. Sıcaklıkla denge sabiti değerinin artacağını söyleyenler bile, yanlış açıklamalar yapmışlardır. 12. soruya verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların çoğunun doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. Ancak cevaplardaki çelişkiler, katılımcıların anlamlı öğrenme gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Katılımcılar, konu ile ilişkili kavramları yüzeysel olarak bilmekte, ancak bu kavramların gerçek anlamlarını ve birbirleri ile olan ilişkilerini anlayamamaktadırlar.

13 ve 14. sorular, suyun otoprotoliz dengesinden yola çıkarak, pH değerinin yorumlanması ile ilgilidir.

Tablo 11. 13. Soruya “Ph Ne Olur?” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	pH= 6 ✓
2.,3., 6.,7.,8.,11.,13.,14. Katılımcı	pH küçülür.✓
4. Katılımcı	Asitliğe doğru kayar. Yani 7 den küçük olur.✓
5. Katılımcı	pH küçülür asitlik artar✓
9. Katılımcı	Nötr kalır. 10^{-7} 'den küçüktür.
10. Katılımcı	Küçülür derişim artıyor.✓
12. Katılımcı	$[H^+]$ derişimi artarsa pH küçülür.✓

13. soruda da tüm öğrenciler pH'nın küçüleceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 12. 14. Soruya “Sıcaklık Değiştiğinde Suyun Asitlik Ya Da Bazlıklarının Ne Olduğunu Düşünürsün?” Verilen Yanıtlar

1. Katılımcı	Asidiktir çünkü $100^{\circ}C$ 'de pH= 6 olur.
2. Katılımcı	pH 7 den küçük değer aldığı için asidiktir.
3.,5.,7.,8.,11.,12.,13.,14. Katılımcı	Asidik olur.
4. Katılımcı	Asidiğe doğru kayar.
6. Katılımcı	Bazik olur.
9. Katılımcı	Nötral
10. Katılımcı	pH düşer ama nötraldir.

Bu soruda 9. katılımcı hariç tüm katılımcılar saf suyun asidik ya da bazik özellik göstereceklerini ifade etmişlerdir. Oysaki sıcaklık değiştiğinde denge sabiti değeri değişir. Buna bağlı olarak $[H^+]$ ve $[OH^-]$ değerleri değişir. Ancak nötrallik $[H^+]=[OH^-]$ olduğu değerdir. Bu değer 7'nin altına inmesi ya da üstüne çıkmış olmasının nötrallik kavramını değiştirmediğini katılımcılar yorumlayamamaktadırlar.

Katılımcıların cevapları, K_a , iyon derişimleri ve pH kavramları arasında ilişki kuramadıklarını, denge kavramlarını kullanarak pH değerini yorumlayamadıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılarla yapılan mülakatlar sonucunda, katılımcıların denge konusu ile ilişkili (dengeyi etkileyen faktörler, denge sabiti vb.) kavramları kısmen bildikleri ancak bunları yorumlamada, gerçek bir uygulamaya transfer etmede ciddi sıkıntı yaşadıkları bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara verdikleri yanıtlarla anlaşılmıştır. Katılımcıların konu ile ilgili kavramların anlamlarını, bu kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini bilmedikleri, kavramlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak çeşitli olguları açıklayamadıkları görülmüştür. Ayrıca, denge konusunun asitler bazlar konusu gibi pek çok konunun anlaşılmasında bir temel oluşturduğu düşünülecek olursa, katılımcıların bilgilerinin bir sonraki basamağa aktaramadıkları görülmektedir. Bu olayı bir katılımcının vermiş olduğu cevapları sistematik olarak inceleyerek açıklayacak olursak daha da çarpıcı olarak sergilemiş oluruz. 12. katılımcı dengeyi doğru olarak tanımlayan tek katılımcıydı o nedenle bu katılımcının vermiş olduğu cevaplar detaylı olarak incelendiğinde, katılımcıların bilgileri başka bir yerde kullanamadıkları görülmüştür. 12. katılımcı, 1. soruya (Denge nedir?) “Bir reaksiyonda ileri tepkime hızının geri tepkime hızına eşit olması durumudur” ifadesi ile tek doğru cevabı vermiştir. 2. soruya (Dengeyi etkileyen faktörler nelerdir?) “Sıcaklık, katalizör, madde miktarı (derişim)” ifadesi ile eksik olsa da bu soruya en doğru cevabı vermiştir. 3. soruya da (Suyun otoprotoliz dengesini yazınız?) “ $H_2O \rightleftharpoons H^+ + OH^-$ $K_d = [OH^-][H^+] = 1 \times 10^{-14}$ ” ifadesi doğru cevaptır. 4. soruya (Sıcak su mu elektriği daha iyi iletir yoksa soğuk su mu? Bu denge endotermik mi? Yoksa ekzotermik mi?) ekzotermik cevabını vermiştir. 2. Soruda sıcaklığın dengeyi etkileyen bir faktör olduğunu belirtmesine rağmen, sıcaklığın nasıl etkilediğini bilmediği görülmektedir, doğru cevap endotermiktir. 5 ve 6. sorularda sıcak suyun elektriği daha iyi iletmediğini ifade edip, sudaki iyon konsantrasyonlarını yazabilirken, 4. soruda verdiği cevap bilgiyi anlamlı yapılandırmadığını ortaya koymaktadır. Benzer durum, saf suyun denge sabiti ile ilgili sorulan 7. soruya verdiği “suyun denge sabiti her koşulda sabittir” ifadesinde de kendini göstermektedir. Sıcaklığın dengeyi etkileyen bir faktör olduğunu bilmesine, denge reaksiyonunu

yazmasına ve sıcak suyun elektriği daha iyi iletildiğini bilmesine rağmen, kavramları ilişkilendirmede sorunlar yaşamaktadır. 8. soruda ise sıcaklık değişirse denge sabiti değerinin değişeceğini ifade ederek, bir önceki soruda verdiği cevapla ters düşmektedir. 10. soruda verdiği " $K_{100^{\circ}\text{C}} > K_{25^{\circ}\text{C}}$ " cevap doğrudur. 4. soruda ekzotermik cevabını vermesine rağmen soruyu doğru cevaplamıştır. Bunun cevabı muhtemelen takip eden soruda, sıcak su mu yoksa soğuk su elektriği daha iyi iletir şeklinde ipucu verir nitelikte bir sorunun sorulmuş olmasından kaynaklanmaktadır

Yukarıda bir örneği verilmiş olan ve denge ile ilgili olarak zihinsel yapısının açıklanmaya çalışıldığı katılımcıda bilginin transferi yorumlanması gibi konularda ciddi sıkıntılar görülmektedir. Bu çalışmaya dâhil edilmiş tüm öğrenciler için geçerlidir.

Sonuçlar, denge konusunda katılımcıların kavramlar arasında bir ilişki kuramadıklarını, yorum yapamadıklarını net bir şekilde göstermektedir. Bu sonuçlar, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Anlamlı öğrenme gerçekleştiğinde, öğrenci yeni bilgiyi yorumlayabilmekte ve geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirebilmekte ve böylelikle yeni bilgiyi kullanarak problemleri çözebilmektedir (Gonzalez, Palencia, Umana, Galindo, & Villafrade, 2008). Denge konusunda yer alan kavramların pek çok kimyasal kavram gibi soyut olması, öğrencinin denge anını mikroskobik düzeyde görememesi kavramı zorlaştırmaktadır. Ancak, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde bilgilerin artması, kimya eğitiminde geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine odaklanan yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, örneğin argümantasyon yönteminin kullanılması öğrencilerin olaylar hakkında tahminler yapmalarını, iddialarını kanıtlamalarını gerektirecek ve kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarını kolaylaştıracaktır. Bunun yanı sıra, geleneksel doğrulama deneylerinden uzaklaşarak, açık uçlu ve keşfetmeye dayalı deney uygulamalarının yapılması, öğrencilerin kavramları zihinlerinde yapılandırmalarına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abell, S. K. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (1105–1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akkus, H., Kadayifci, H., Atasoy, B., & Geban, Ö. (2003). Effectiveness of Instruction Based on the Constructivist Approach on Understanding Chemical Equilibrium Concepts. *Research in Science & Technological Education*, 21(2), 209-227.
- Banerjee, A. C. (1991). Misconceptions of Students and Teachers in Chemical Equilibrium. *International Journal of Science Education*, 13(4), 487–494.
- Ben-Zvi, R., Eylon, B. & Silberstein, J. (1987) Students' Visualisation of a Chemical Reaction. *Education in Chemistry*, 24, 117-120.
- Bergquist, W. & Heikkinen, H. (1990). Student Ideas Regarding Chemical Equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 67, 1000–1003.
- Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2006). The Effect of Cooperative Learning Approach Based on Conceptual Change Condition on Students' Understanding of Chemical Equilibrium Concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1),31-46.
- Bretz, S. L. (2001). Novak's Theory of Education: Human Constructivism and Meaningful Learning. *Journal of Chemical Education*, 78, 1107-1117.
- Cheung, D. (2009). Using Think-aloud protocols to Investigate Secondary School Chemistry Teachers' Misconceptions About Chemical Equilibrium. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 97-108.
- Cheung, D., Ma, H.J., & Yang, J. (2009). Teachers' Misconceptions about the Effects of Addition of more Reactants or Products on Chemical Equilibrium. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 1111-1133.
- Chiu, M., Chou, C., & Liu, C. (2002). Dynamic Processes of Conceptual Change: Analysis of Constructing Mental Models of Chemical Equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(8), 688-712.
- Efendioğlu, A. & Yanpar Yelken, T. (2010). Programmed Instruction versus Meaningful Learning Theory in Teaching Basic Structured Query Language (SQL) in Computer Lesson. *Computers & Education*, 55(3), 1287-1299.

- Erdemir, A. Ö., Geban, Ö., & Uzuntiryaki, E. (2000). Freshman Students' Misconceptions in Chemical Equilibrium. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 79 – 84.
- Fyrenius, A., Bergdahl, B., & Silén, C. (2005). Lectures in Problem Based Learning— Why, When and How? An Example of Interactive Lecturing that Stimulates Meaningful Learning. *Medical Teacher*, 27(1), 61-65.
- Ganaras, K., Dumon, A., & Larcher, C. (2008). Conceptual Integration of Chemical Equilibrium by Prospective Physical Sciences Teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 240–249.
- Garnett P. J., Garnett P. J. & Hackling, M. W., (1995), Students' Alternative Conceptions in Chemistry: A Review of Research and Implications for Teaching and Learning, *Stud. Sci. Educ.*, 25, 69-95.
- Gonzalez, H. L., Palencia, A. P., Umana, L. A., Galindo, L., & Villafrade, L. A. (2008). Mediated Learning Experience and Concept Maps: A Pedagogical Tool for Achieving Meaningful Learning in Medical Physiology Students. *Adv Physiol Educ*, 32, 312–316.
- Gorodetsky, M., and Gussarsky, E. (1986). Misconceptions of The Chemical Equilibrium Concept as Revealed by Different Evaluation Methods. *European Journal of Science Education*, 8, 427–441.
- Gussarsky, E., & Gorodetsky, M. (1990). On The Concept 'Chemical Equilibrium': The Associative Framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(3), 197–204.
- Gülpinar, M. A. & Yeğen, B. Ç. (2005) Interactive Lecturing for Meaningful Learning in Large Groups. *Medical Teacher*, 27(7), 590-594.
- Hackling, W. M., & Garnett, J. P. (1985). Misconception of Chemical Equilibrium. *European Journal of Science Education* 7, 205–214.
- Hameed, H., Hackling, M. W., & Garnett, P. J. (1993). Facilitating Conceptual Change in Chemical Equilibrium Using A CAI Strategy. *International Journal of Science Education* 15, 221–230.
- Huang, Y. M., Chiu, P. S., Liu, T. C., & Chen, T. S. (2011). The Design and Implementation of A Meaningful Learning-based Evaluation Method for Ubiquitous Learning. *Computers & Education*, 57, 2291–2302.

- Kaya, E. (2013) Argumentation Practices in Classroom: Pre-service Teachers' Conceptual Understanding of Chemical Equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35(7). 1139-1158.
- Kousathana M. & Tsapalis G., (2002), Students' Errors in Solving Numerical Chemical-Equilibrium Problems. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 3, 5-17.
- Lingwood, M. H. (1993). Directed Line Segments, Reaction Rates and Chemical Equilibrium. *Spectrum*, 31(2), 9-11.
- Louise Tyson, L. & Treagust, D. F. (1999). The Complexity of Teaching and Learning Chemical Equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 554-558.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis, Sage Publications Ltd. London: United Kingdom.
- Nakhleh M. B., (1992). Why Some Students Don't Learn Chemistry? Chemical Misconceptions. *Journal of Chemistry Education*, 69, 191-196.
- Niaz, M. (1995) Relationship Between student Performance on Conceptual and Computational Problems of Chemical Equilibrium. *International Journal of Science Education*, 17, 343-355.
- Niaz, M. (1998). A Lakatosian Conceptual Change Teaching Strategy Based on Students Ability to Build Models with Varying Degrees of Conceptual Understanding of Chemical Equilibrium. *Science and Education*, 7, 107-127.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science education*, 86(4), 548-571.
- Özmen, H. (2008). Determination of Students' Alternative Conceptions About Chemical Equilibrium: A Review of Research and The Case of Turkey. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 225-233.
- Özmen, H. (2007). The Effectiveness of Conceptual Change Texts in Remediating High School Students' Alternative Conceptions Concerning Chemical Equilibrium. *Asia Pasific Education Review*, 8(3), 413-425.
- Piquette, J. S., & Heikkinen, H. W. (2005). Strategies Reported Used by Instructors to Address Student Alternate Conceptions in Chemical Equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1112-1134.

- Quílez, J. (2004). Changes in Concentration and in Partial Pressure in Chemical Equilibria: Students' and Teachers' Misunderstandings. *Chemistry Education Research and Practice*, 5(3), 281–300.
- Quílez-Pardo, J., & Solaz-Portolés, J. J. (1995). Students' and Teachers' Misapplication of Le Châtelier's Principle: Implications for The Teaching of Chemical Equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(9), 939–957.
- Raviolo, A. & Garritz, A. (2008). Analogies in The Teaching of Chemical Equilibrium: A Synthesis/analysis of The Literature. *Chemistry Education Research and Practice*, 10, 5-13.
- Sawrey, B. A. (1990). Concept Learning Versus Problem Solving: Revisited. *Journal of Chemical Education*, 67, 253-334.
- Solomonidou, C. & Stavridou, H. (2001). Design and Development of a Computer Learning Environment on the Basis of Students' Initial Conceptions and Learning Difficulties About Chemical Equilibrium. *Education and Information Technologies*, 6(1), 5-27.
- Van Driel, J. H. (2002). Students' Corpuscular Conceptions in The Context of Chemical Equilibrium and Chemical Kinetics. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 3(2), 201–213.
- Voska, K. W. & Heikkinen, H. W. (2000). Identification and Analysis of Student Conceptions Used to Solve Chemical Equilibrium Problems. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 160–176.
- Wheeler, A. E., & Kass, H. (1978). Student Misconception in Chemical Equilibrium. *Science Education*, 62, 223–232.
- Yin, R. (1994). *Case Study research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

SUMMARY

Many researchers search for the problems while learning chemical equilibrium and the misconceptions which students and even teachers have and it is clear that they mainly focused on Le Chatelier Principe. But the subject of chemical equilibrium is not just only learning this Principe. While learning chemical equilibrium, writing equilibrium constant through factors affecting the equilibrium and discussing the effect of each of the factors on the equilibrium constant should be considered. The researches related to the subject are limited to factors affecting the equilibrium. Learning of the factors affecting the equilibrium is very important while writing the equilibrium constant. This study investigates whether chemistry teacher candidates can make connections between the values of the equilibrium constant and the other concepts of the subject, this point distinguishes this study from other studies related to the learning of the equilibrium topic in the literature. The aim of this study is to determine whether chemistry teacher candidates can relate the knowledge of chemical equilibrium to the autoprotolysis equilibrium of pure water or whether they can use the knowledge in the autoprotolysis equilibrium of pure water. Since the equilibrium of the pure water is known and its' characteristics can be interpreted easily by everyone, the equilibrium of the pure water is chosen for the focus point. In addition, the autoprotolysis equilibrium of pure water has a very important role while understanding acid, base and pH concepts and conducting related calculations. The research is a qualitative study and was designed as a case study. 14 chemistry teacher candidates were participated in the study and 14 semi-structured interview questions were used as the data collection tool. The responses of the participants to each question were thoroughly examined and interpreted. Their responses displayed that participants know the concepts related to the subject superficially, but they cannot understand the real meaning of these concepts and their relations with each other. Participants were partially informed about the concepts related to the equilibrium (factors affecting the equilibrium, equilibrium constant, etc.), but they had problems while interpreting these concepts and transferring their knowledge to a real-life situation. Also, if it is thought that the subject of chemical

equilibrium is a focus point while understanding many subjects, such as the acid bases, it appears that the participants couldn't transfer their knowledge to the next step. The results clearly demonstrate that participants cannot interpret the connections of the concepts and meaningful learning was not occurred. When meaningful learning occurs, the students can interpret the new knowledge and relate it to their previous experiences so that they can solve problems using new knowledge. Since many of the concepts involved in equilibrium are as abstract as many chemical concepts and students cannot see the equilibrium moment at macroscopic level, students have difficulties while learning the subject. However, the increase of knowledge of how learning occurs promotes focusing on methods which help to develop meaningful learning in chemistry education. In this context, for example, the use of argumentation method will make it easier for learners to make predictions about events, to prove their claims, and to understand relationships between concepts and concepts. Instead of conducting traditional verification experiments, open-ended and discovery-based experimentation practices will help students to construct concepts in their own understandings.

Öğrencilerin Kuantum Fiziğine Giriş Konularında Zorlanma Nedenlerinin Araştırılması

Investigating the Causes of Students' Having Difficulties in the Introductory Quantum Physics Topics

Pervin ÜNLÜ YAVAŞ¹, Hasan Şahin KIZILCIK²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı.
pervinunlu@gazi.edu.tr,

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı.
hskizilcik@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 20.07.2017

Yayına Kabul Tarihi:08.12.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı lise ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dallarında okuyan üniversite öğrencilerinin kuantum fiziğine giriş konularında zorlanma nedenlerinin görülme sıklığını belirlemektir. Bu amaçla, önceden nitel olarak alınan öğrenci görüşleri Likert bir ölçek geliştirmek için kullanılmıştır. Ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü yapı göstermiştir. Veriler, faktörlere göre incelenmiş ve yorumlanmıştır. Örneklem olarak, beş farklı üniversitede öğrenim gören 411 Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencisi ve beş farklı lisede öğrenim gören 291 lise öğrencisi olmak üzere toplam 702 kişi seçilmiştir. Sonuçlara göre, bazı maddeler dışındaki tüm maddeler için zorluk, orta düzeydedir. Öğrenciler, derslerin; animasyon, simülasyon ve deneyler üzerinden anlatılmasını olumlu karşılamaktadır. Öğrencilerin derse düzenli girmesi ve konuyu önemsemesi bakımından genel bir sorun yoktur. Kuantum konularının günlük yaşamda karşılaşılan durumlar içermemesi fikri, en çok görülen güçlüklerden biridir. Kadınların kuantum konularına yönelik ilgisinin erkeklerden daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca anlatım yöntemleri ile ilgili üniversite öğrencileri, lise öğrencilerine göre daha olumlu yaklaşmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Kuantum fiziği, Likert ölçek, Zorlanma nedenleri.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the frequency of the causes of difficulties in the introductory quantum physics of high school and university students in science education departments. For this purpose, qualitative data of student opinions collected in another study was used to develop a Likert scale. The scale has a five-factor structure according to the result of exploratory factor analysis. The data were analyzed and interpreted taking into consideration factors. As a sample, 702 people were selected, including 411 students of Science Education Department at five different universities and 291 high school students in five different high schools. According to the results, the difficulty levels of most of the items are medium. Students have positive opinions using animation, simulation, and experiments in courses. There is no general problem in

the regular attendance of the students to the course and to attach importance to the subjects. The idea of "there are no everyday life examples about the subjects of quantum" is one of the most common difficulties. Females are more interested in quantum physics than males. In addition, the university students are more positive than the high school students about different teaching methods.

Keywords: *Quantum physics, Likert scale, Causes of difficulties.*

GİRİŞ

Kuantum kuramı atomlar, çekirdekler ve temel parçacıkların genel davranışlarını ve birbirleriyle olan etkileşimlerini açıklar. Ayrıca kuantum kuramı mikroskobik dünya için olduğu kadar makroskobik dünya için de geçerli olması bakımından doğanın en temel yasalarından oluşmaktadır. Bu yasalar birçok kimsenin ilgisini çekmemesine rağmen bilgisayar, lazer, nükleer enerji gibi yaşantımızı doğrudan etkileyen olguları açıklar. Bu nedenle yüz yıldan fazla bir geçmişe sahip kuantum fiziğinin öğretimi de önemlidir. Önceleri sadece yükseköğretimde öğretilen kuantum fiziği son yıllarda liselerde de öğretilmektedir. Türkiye’de 2008 yılından bu yana lise seviyesinde kuantum fiziğinin öğretimine daha fazla önem verilmektedir. Bu seviyede kuantum mekaniğinin matematiksel formülasyonundan çok kuantum fiziğine giriş niteliğindeki konulara yer verilmektedir. Öğretmen adaylarıyla ve lise öğrencileriyle yapılan bu araştırma bu konular ile sınırlandırılmıştır. Bu sebepten burada sadece bu konular hakkındaki alanyazından bahsedilecektir.

Fizik eğitimi çalışmaları içerisinde öğrencilerin kuantum fiziğini anlamaları üzerine geçmişte yapılmış çalışmaların diğer konulara göre daha az olduğu rapor edilmiştir (McDermott ve Redish, 1999). Fakat son yıllarda bu konular üzerine yapılan araştırmalar artış göstermektedir. Bu araştırmalar içerisinde belirsizlik ilkesi üzerine yapılanlar önemli bir yer tutmaktadır (Akarsu, Coşkun ve Kariper, 2011; Ayene, Kriek ve Damtie, 2011; Johansson ve Milstead, 2008; Pospiech, 2000; Özdemir ve Erol, 2011; Yıldız ve Büyükkasap, 2011a). Üniversite öğrencilerinin kuantum fiziğini betimlemeleri ile ilgili yapılan bir araştırmada öğrencilerin Heisenberg Belirsizlik İlkesi’ni kuantum fiziğinin en önemli konusu olarak gördüğü tespit edilmiştir (Didiş, Özcan ve Abak, 2008). Fotoelektrik Etki araştırmalarda odak olan başka bir kuantum fiziği konusudur (Fletcher ve Johnston, 1999; de Leone ve Oberem, 2004; Steinberg, Oberem ve McDermott, 1996; Yıldız ve Büyükkasap, 2011b).

Kuantum fiziğinin kavramsal açıdan anlamak zordur ve öğrenciler yanlış anlama ve kavram yanlışlarına sahiptir (Ireson, 1999; Mannila, Koponen ve Niskanen, 2002; Şen,

2002). Kuantum fiziği ile ilgili yanlışların en önemli nedeni klasik fiziğin etkisi olarak görülmektedir. Gerçek dünya kuantum mekaniksel olmasına karşın, öğrencilerin dünya görüşü klasik mekaniksel, kuantum ve klasik kavramlar üst üste binmekte ve karışmaktadır (Kalkanis, Hadzidaki ve Stavrou, 2003; Ireson, 1999). Öğrenciler klasik fizik ve kuantum fiziği arasındaki temel farklardan haberdar değildir ve farkı ‘klasik fizik makro parçacıklarla ilgilenirken kuantum fiziği mikro parçacıklarla ilgilenir’ olarak tarif etmektedir (Görececk Baybars ve Küçüközer, 2014). Kuantum fiziğinin yorumsal anlamasında en büyük engel, güvenilir bir imajının olmamasıdır. Klasik fizikte bir fenomenin kendisine erişilirken kuantum fiziğinde belirtileri gözlemlenebilir. Kuantum fiziği öğretilirken klasik ve kuantum fiziğinin bilişsel çevriminin farklı olduğuna vurgu yapılmalıdır (Abhang, 2005) ve kuantum fiziği öğretilirken klasik fiziğe gönderme yapmaktan kaçınılmalıdır (Ireson, 1999). Öğrenciler mikroskobik parçacıklara ve süreçlere yönelik bir modele duyulan ihtiyacın farkında olmasına karşın, modellerini klasik fiziğe dayalı olarak oluşturmaktadır (Thacker, 2003). Levrini ve Fantini (2013) kuantum fiziğinin öğretiminde tarihsel tartışmalardan yararlanmanın klasik fizikten kuantum fiziğine geçişi kolaylaştıracağını ve bunu yaparken konu ile ilgili deneyler hakkında detaylı analizler yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin kuantum fiziği konuları ile ilgili kavramsal güçlüklerin yanında, bu konulara yönelik algıları da önemli bir faktördür. Fizik öğretmen adayları ile yapılan bir araştırma, kuantum fiziği konularının yer aldığı dersler hakkında endişe, önyargı, yabancılaşma gibi epistemolojik inançlara sahip olduğunu göstermektedir (Aksakallı, Salar ve Turgut, 2016). Yine fizik öğretmen adayları ile yapılan diğer bir çalışma, kuantum fiziği öğrenilirken, öğrencilerin not ve sınav kaygısının ve dersin zor olduğuna yönelik önyargılarının olduğunu ortaya koymaktadır (Kızılcık ve Ünlü Yavaş, 2017).

Yukarıda sözü geçen araştırmaların birçoğu doğrudan veya dolaylı olarak öğrenci güçlükleri ile ilintilidir. Bu güçlüklerin ve kavram yanlışlarının giderilmesinde çeşitli yöntemler önerilmiştir. Bunlar arasında etkileşimli dersler (Singh, 2008; Steinberg ve diğerleri, 1996), Kuantum mekaniği görselleştirme materyalleri (Zollman, Rebello ve Hogg, 2002), hibrid öğrenme modeli (Özdemir ve Erol, 2011), uygulamalı araştırmalar ile

kuantum görselleştirmeyi birleştiren materyaller (Rebello ve Zollman, 1999), sanal laboratuvarlar (Müller ve Weisner, 2002), ve bilgisayar simülasyonları (Henriksen, Berit Bungum, Angell, Tellefsen, Frågåt ve Bøe, 2014) sayılabilir. Yapılan bu çalışmalarda bu yöntemlerin kuantum fiziğinin öğretimine pozitif katkıları olduğu rapor edilmiştir. Örneğin etkileşimli derslerin, kuantum fiziğinin elektronun dalga-parçacık karakteri gibi konularda öğrencilerin anlama güçlüklerini azalttığı gösterilmiştir (Sayer, Maries ve Singh, 2017).

Kuantum fiziği ile ilgili öğrenci güçlüklerinin araştırıldığı çalışmalarda, genellikle öğrencilerin kuantum fiziği ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara dayanarak zorluklar belirlenmiştir. Literatürde, öğrencilerin fizikte zorlanmalarının sebeplerinin araştırıldığı birçok çalışma olmasına karşın, kuantum fiziği ile ilgili öğrencilerin zorlanma nedenlerinin yine öğrencilere sorulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, kuantum fiziğine giriş konularında öğrenci güçlüklerinin nedenlerini belirleme açısından diğer araştırmalardan farklıdır. Bu çalışmada, öğrencilerin nitel olarak önceden verdikleri güçlük nedenleri ile ilgili yanıtlardan yararlanarak oluşturulan nicel bir ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı lise ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan üniversite öğrencilerinin kuantum fiziğine giriş konularında zorlanma nedenlerinin görülme sıklığını belirlemektir. Ayrıca, eğitim düzeyi ve cinsiyete göre bu nedenlerin sıklığında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmaya, önceden araştırmacılar tarafından yapılan nitel bir çalışmanın (Kızılcık ve Ünlü Yavaş, 2017) verilerinden yararlanarak başlanmıştır. Önceki çalışma, kuantum fiziğine giriş konularının öğretiminden sonra 25 fizik öğretmen adayıyla yapılmıştır. Söz konusu çalışmada, katılımcıların Siyah Cisim Işıması, Fotoelektrik Olay, Compton Olayı, Atom Spektrumları, Bohr Atom Modeli, Işığın Dalga ve Tanecik Karakteri, Parçacıkların Dalga Özelliği, Elektronlarla Çift Yarık Deneyi ve Belirsizlik İlkesi konularının zorluk veya kolaylığı hakkındaki görüşleri yapılan görüşmelerle belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında zorlanma nedenlerinin; öğrencilerin öğretim yöntemi, matematiksel sorunlar, konu hakkındaki önyargılar, diğer konular ile ilişkisi olan sorunlar, klasik fizikten modern fiziğe geçişte yaşanan sorunlar başta olmak üzere çeşitli nedenlere dayandığı görülmüştür. Bu görüşmelerin nitel analizinden elde edilen 40 görüş düzenlendi ve uzman görüşü sonrasında Likert türü bir ölçeğin maddeleri haline getirilmiştir. Böylece öğrencilerin maddelerde belirtilen zorluğa katılma derecelerini işaretleyebilecekleri 5 dereceli Likert bir ölçek elde edilmiş oldu. Ölçeğin puanlanması 5 ile 1 arasında katılma derecesini belirtecek biçimde hazırlanmıştır. Madde kolaylık bildiriyorsa bu puanlama ters çevrilerek yapılmıştır. Böylelikle, kolaylık bildiren maddeler için de, zorluk bildiren maddeler için de 5 puan “çok zor”, 1 puan ise “çok kolay” anlamına gelmiştir.

Ölçek verileri ile önce açıklayıcı, daha sonra da doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. İlk olarak yapılan açıklayıcı faktör analizi, birbirleriyle ilişkili değişkenleri birlikte grup haline getirerek veriyi tanımlamak ve özetlemek için kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Açıklayıcı faktör analizi ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarırken maddelerin güvenilirliği ile ilgili bilgi de verir. Açıklayıcı faktör analizinde değişkenlerin yapısal özelliklerini ortaya koymak için üç temel bilgi kullanılır: Faktör sayısı, değişkenlerin faktör yükleri ve değişkenlerin çıkarılan faktörleri temsil etme oranı (Şencan, 2005). Açıklayıcı faktör analizinde büyük örneklem kullanımının faktörleri kesin ve kararlı olarak belirlediği konusunda fikir birliği vardır. Ancak minimum örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği ile ilgili farklı fikirler söz konusudur. Hogarty

ve arkadaşlarının aktardığına göre (2005), Comrey ve Lee (1973) örneklem büyüklüğünü 100 = zayıf, 200 = uygun, 300 = iyi, 500 = çok iyi, 1000 ve üzeri = mükemmel olarak nitelemiştir, Catell (1978) ise örneklem büyüklüğünü madde sayısı ile ilgili olarak belirlemek ve örneklem sayısı/madde sayısı (N/p) oranının 3:1'den 6:1'e kadar olması gerektiğini önermiştir. Ayrıca Everitt (1975) bu oranın 10:1, Hair, Anderson, Tatham ve Balack (1995) ise 20:1 olmasını önermiştir (aktaran: Hogarty, Hines, Kromrey, Ferron ve Mumfor, 2005). Bu çalışma, başlangıçta 40 maddeden oluşan bir ölçekle ve 702 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, örneklem büyüklüğü yeterli görülmüştür.

Faktör analizi yapabilmek için örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi gerekir. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi yapılır. KMO testi örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunu belirler. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişir. Kaiser (1974) bu değerini 0,5'ten düşük olduğunda kabul edilemeyeceğini, 0,5'lerde çok kötü, 0,6'larda vasat, 0,7'lerde orta, 0,8'lerde değerli, 0,9'larda harikulade olduğunu belirtmiştir. Bartlett Küresellik Testi, ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte de diğer ki-kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır. Anlamlılık değeri 0,05'ten küçük ise faktör analizi yapılabileceği anlamına gelir (Şencan, 2005). Bu çalışmada verilerden elde edilen KMO değeri 0,929 olarak hesaplanmıştır ve mükemmel değer olarak nitelendirilmiştir. Bartlett küresellik testi sonuçları ise ki-kare değerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($\chi^2_{(406)} = 6440,758; p < .00$). Bu değerler ölçek için faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

Psikolojik yapılar, genellikle bileşiktir ve kendi aralarında ilişkili alt öğelere ayrılabilir. Kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörler belirlenir (Tezbaşaran, 2008). Faktör sayısına karar vermek için bazı ölçütler kullanılır. Bunlar özdeğer, açıklanan varyans oranı ve faktörlerin özdeğerlerine dayalı olarak oluşturulan yamaç-birikinti grafiğinin (scree plot) incelenmesidir (Büyüköztürk, 2002). Özdeğer bir faktörün toplam varyans içinde sorumlu olduğu varyansın miktarını açıklar. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınır, diğer faktörler ölçekten çıkarılır. Bu

kural 20 ile 50 arasında sayıda madde olduğu durumlar için güvenilirdir (Şencan, 2005). Faktör analizi için ölçek maddelerinin özdeğerleri ve ortak varyansları hesaplanmıştır. Özdeğeri 1'den büyük 5 tane faktör toplam varyansın %53,554'ünü açıklamaktadır. Faktör sayısını belirlemede açıklanan varyans oranının toplam varyansın 2/3'ü kadarını kapsaması istenir (Büyüköztürk, 2002). Bir maddenin asgari faktör yük değerinin 0,30 olması yönünde yaygın bir görüş vardır, ancak bu değer 0,40 olması gerektiğini savunanlar da vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması istenir. Bir maddenin yüksek yük değeri verdiği faktörün dışında ikinci bir faktöre verdiği yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktöre yüksek yük değeri veren madde binişik madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması uygundur (Büyüköztürk, 2016). Faktörleştirmeden sonra çözümün yorumlanabilmesi ve bilimsel yararı geliştirmek için döndürme işlemlerinden yararlanılır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Döndürmenin sayısız yöntemi mevcuttur fakat en yaygın olarak kullanılan yöntem Varimax'tır. Varimax döndürmenin amacı, her faktör için yüksek olanları daha yüksek, düşük olanları ise daha düşük yaparak faktör yüklerinin varyansını en üstte çıkarmaktır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktörlere göre dağılımını araştırmak için Varimax döndürme sonrasında faktör yük değeri 0,4'ün altında olan ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre, 11, 14, 15, 16, 20, 23, 26, 27, 28, 36 ve 40. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye 29 madde kalmıştır. Kalan 29 maddenin madde numaraları yeniden düzenlenmiştir. Faktörlerin özdeğerleri, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Açıkladığı Özdeğerler, Varyans Yüzdeleri ve Toplam Varyans Yüzdeleri

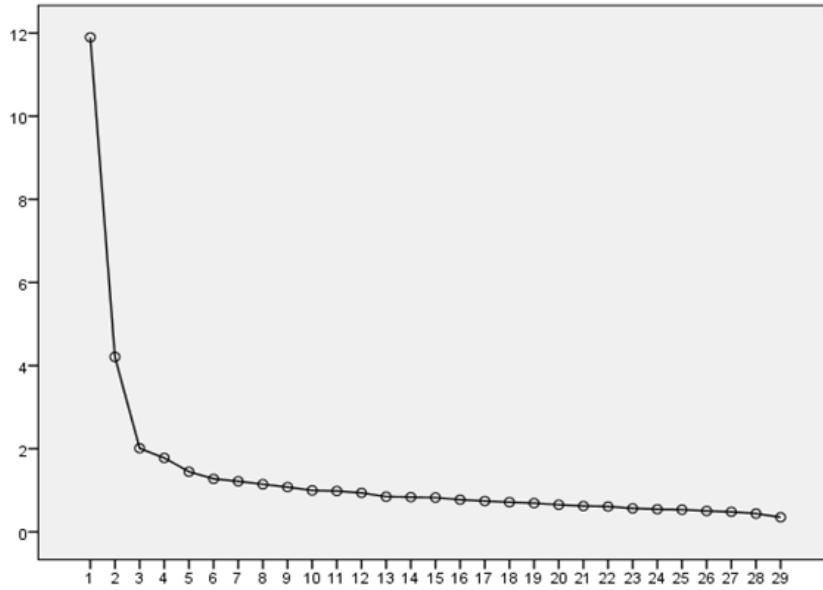
Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Varyans Yüzdesi
1	5,278	18,199	18,199
2	3,150	10,861	29,060
3	2,806	9,675	38,736
4	2,168	7,476	46,211
5	2,129	7,343	53,554

Elde edilen faktör desenine göre, ölçeğin faktörlerinin içerdiği maddeler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Faktörlerinin İçerdikleri Maddeler

Faktör No	Faktöre Verilen Ad	Maddeler
1	Konulara Yönelik Genel Bakış	13, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
2	Öğretim Tekniklerinin Etkisi	1, 2, 3, 6, 9, 22
3	Ön bilgilerin ve Becerilerin Etkisi	4, 5, 7, 8, 11
4	Konulara Verilen Önem	10, 17, 21
5	Sağduyuyla Uyum	12, 18, 19

Faktör sayısını belirlemede son ölçüt yamaç-birikinti grafiğinin incelenmesidir. Bu grafik baskın faktörleri ortaya koyarak faktörleri azaltmaya yardımcı olur. Grafikte dikey eksen özdeğerleri, yatay eksen ise faktörleri gösterir ve hızlı düşüşlerin olduğu faktör önemli faktör sayısını verir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir. Grafik ölçeğin 5 faktörlü olduğunu desteklemektedir.



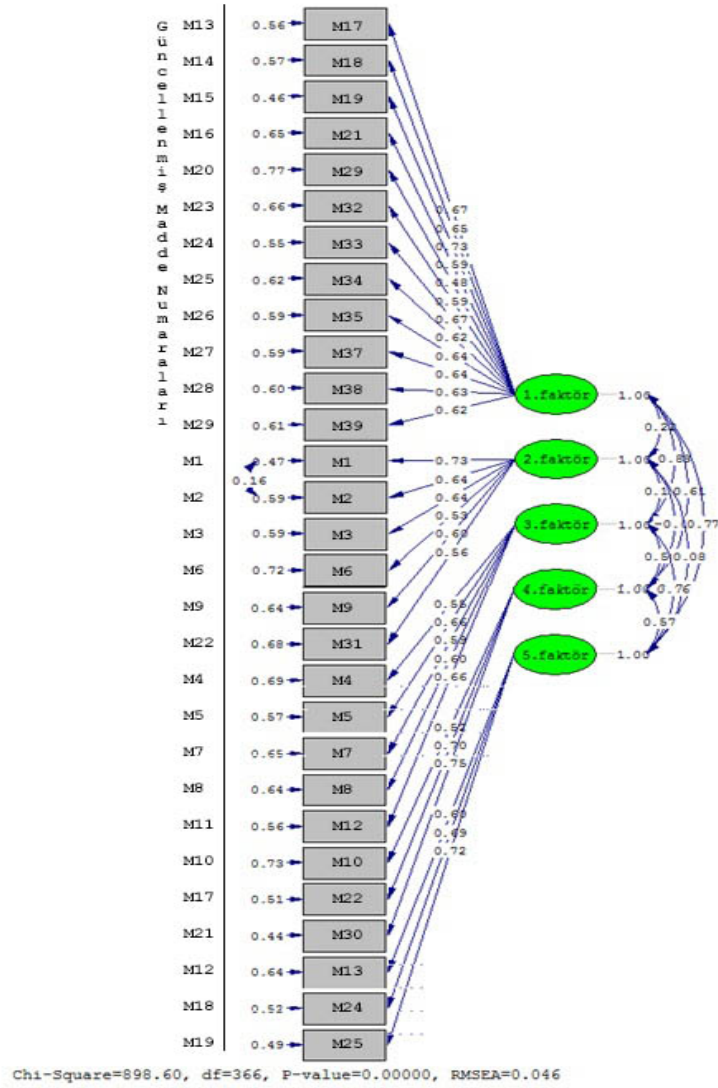
Şekil 1. Ölçeğin Yamaç-Birikinti Grafiği

İkinci olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde kurama bağlı olarak geliştirilen modelin gözlem verileri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı veya öngörülen modelle gözlem verilerinin ne ölçüde uyum gösterdiği belirlenmeye çalışılır. (Şencan, 2005). Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi yapılarak açımlyıcı faktör analizi ile elde edilen faktör modelinin uyumu incelenmiştir. Analizler LISREL paket programı ile yapılmıştır. Bilgisayar ile yapılan analizler sonucunda oluşturulan modelin veri yapısına ne ölçüde uygun olduğunu gösteren bir dizi istatistik değer elde edilir. En temel istatistik değer Ki-kare/serbestlik derecesi oranıdır. Ki-kare değerinin küçük olması istenir ancak örneklem büyüklüğüne karşı duyarlı olduğundan, ortaya çıkan belirsizlikler nedeniyle başka istatistik teknikler geliştirilmiştir (Şencan, 2005). Modelin veri yapısına uyumunu gösteren bu parametrelere uyum indeksleri denir. Açımlyıcı faktör analizi sonucunda 29 madde ve 5 faktörden oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen faktör modelinin uyumu incelenmiştir. Madde 1 ile Madde 2 arasında önerilen modifikasyon dikkate alınarak uyum indeksleri hesaplanmıştır. Modelin veri yapısına uygunluğuna ilişkin uyum değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Modelin Uyum Değerleri

χ^2	χ^2/df	RMSEA	RMR	GFI	AGFI
884,35	2,416	0,046	0,057	0,92	0,90

Tablo 4’de χ^2/df değerinin 2,416 olduğu görülmektedir. Bu değer ideal uyum olması durumunda 2 ve daha küçük olması istenir. 2 ile 5 arasındaki χ^2/df değeri ise kabul edilebilir uyumu gösterir (Özdamar, 2016). Uyum değerlerinden GFI ve AGFI 0,90’dan büyük olduğunda ve RMR 0,05’den küçük iyi uyum olduğu, RMSEA 0,50’den küçük olduğunda ise mükemmel uyum olduğu kabul edilir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Bu çalışmada incelenen modelin uyum değerlerinin iyi olduğu ve modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol şeması Şekil 2’de verilmiştir. Maddelerin faktörleri ile ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar 0,44 ile 0,77 arasında değişmektedir.



Şekil 2. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması

Böylece ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizleriyle sağlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığı ise, araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Faktör analizi sırasında ölçekten çıkarılan maddelerin kapsamı etkilemediğine araştırmacılarca karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek maddeleri, önceki

çalışmanın verilerinden derlenirken, araştırmacıların ortak görüşü çerçevesinde belirlenmiştir. Ayrıca uzman görüşü alınmamıştır.

Likert tipi bir ölçekte güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilmiş olan α katsayısının kullanılması uygundur. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin α katsayısı büyük olur. Ölçeğin α katsayısının yüksek oluşu, ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu gösterir (Tavşancıl, 2014). Bu nedenle faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin faktörlerinin Cronbach- α iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Özdamar (2016) Cronbach-alfa değerini 0,60 ile 0,70 arasında yeterli, 0,70 ile 0,90 arasında yüksek, 0,90 ve yukarısını çok yüksek güvenilirlik olarak değerlendirmiştir. Buna göre ölçekte yer alan faktörlerin güvenilirlikleri ve değerlendirmeleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin ve Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Cronbach-alfa	Değerlendirme
1	0,890	Yüksek
2	0,768	Yüksek
3	0,753	Yüksek
4	0,698	Yeterli
5	0,689	Yeterli

Maddeler arasında korelasyonun genelde yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre ölçeği iç geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, kuantum fiziğine giriş konularını içeren dersleri almış olan lise ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan üniversite öğrencileridir. Bu nedenle söz konusu ölçek, örneklem olarak kuantum fiziğine giriş konularını içeren ders almış olan 411 fen bilgisi öğretmen adayına ve 291 lise öğrencisine olmak üzere, toplam 702 kişiye uygulanmıştır. Burada amaç, önceki çalışmada belirlenen zorlanma nedenlerinin öğrenciler arasında ne derecede yaygın olduğunu belirlemektir. Örnekleme ilişkin tanımlayıcı veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Tanımlayıcı Özellikleri

<i>Grup</i>	<i>Altgrup</i>	<i>N</i>	<i>Toplam</i>	
Öğretim Düzeyi	Lise	Lise 1	74	291
		Lise 2*	34	
		Lise 3	84	
		Lise 4	59	
		Lise 5*	19	
	Bilinmiyor	21	411	
	Üniversite	Fakülte 1		165
		Fakülte 2		73
		Fakülte 3		52
		Fakülte 4		43
Fakülte 5		78		
Sınıf Düzeyi	Lise	11	257	291
		12	32	
		Bilinmiyor	2	
	Üniversite	2	89	411
		3	124	
		4	169	
Bilinmiyor	29	702		
Cinsiyet	Kadın		461	
	Erkek		232	
	Bilinmiyor	9		

(*) imi olan liseler Ankara çevre ilçelerindeki liselerdir. (*) imi olmayan liseler, Ankara merkez ilçelerindeki liselerdir.

Fakülte 1 Marmara Bölgesinden, Fakülte 2 İç Anadolu Bölgesinden, Fakülte 3-4 Karadeniz Bölgesinden, Fakülte 5 ise Akdeniz Bölgesinden seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel analizler ve alt gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Likert maddelere, seçilebilecek en düşük zorluk düzeyinin 1, en yüksek zorluk düzeyinin ise 5 olması nedeniyle zorlanmaya etkisi derecelendirilmiştir. Verileri değerlendirirken uygulanan dereceler Tablo 6'da verilmiştir.

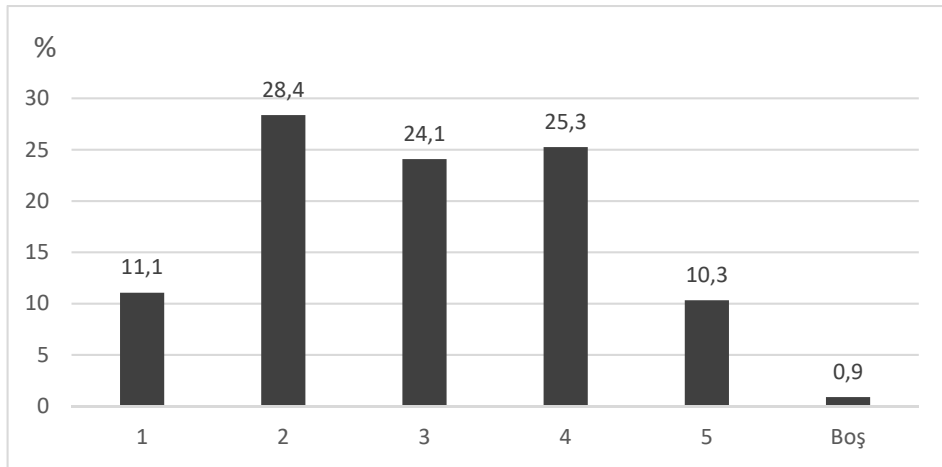
Tablo 6. Verilerin Değerlendirilme Dereceleri

Ölçüt	Zorlanmaya etkisi
1.00 – 1.79	Çok kolay
1.80 – 2.59	Kolay
2.60 – 3.39	Orta
3.40 – 4.19	Zor
4.20 – 5.00	Çok zor

Likert türü maddelerin her birinin puanlarının Tablo 6’da belirttiğimiz aralıklardan hangisine düştüğüne bakılmıştır ve buna göre yorum yapılmıştır. Ayrıca öğretim düzeyine göre ve cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığı, bağımsız örneklem t-testinden yararlanarak incelenmiştir.

BULGULAR

İlk olarak Likert türü ölçeğin betimleyici analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları seçimlerin 1-5 aralığında zorluk derecelendirmesine göre dağılımı, ölçeğin tüm maddelerinin ortalamaları alınarak bulunmuştur ve Şekil 3’teki grafikte verilmiştir.

**Şekil 3.** Zorluk Derecesinin Yüzdeleri Dağılımı

Şekil 3'e göre, öğrencilerin daha çok 2, 3 ve 4. seçenekleri işaretlediği görülmektedir. Grafiğin zorluk derecelendirmesine göre ortadaki seçenek olan "3" baz alındığında simetriğe yakın bir dağılıma sahip olması öğrencilerin genel olarak kuantum fiziği konularının zorlandıkları kadar kolay olduğunu da düşündüklerini göstermektedir. Ancak 2'ye olan eğilimin biraz daha fazla olması dikkat çekicidir. Hiçbir seçeneğin işaretlenme oranının %30'u aşmadığı görülmektedir.

Tüm maddelerin ortalama puanları hesaplandığında, Tablo 6'da belirtilen ölçüte göre 1, 9, 10 ve 17. maddeler dışında tümünün orta düzeyde güçlüğe sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu 1, 9, 10 ve 17. maddelerde öğrenciler, "Kolay" eğilimindedir. Madde puanlarının ortalamalarının orta düzeyde olması, öğrencilerin kuantum fiziği konularında zorlanma nedenleri açısından bize fazla bir bilgi vermez. Bu yüzden, her bir faktörü oluşturan maddeleri birlikte ele almak ve buna göre yorum yapmak yararlı olacaktır.

Faktörlere Göre Verilerin İncelenmesi

Uygulanan 29 maddelik Likert türü ölçeğin verileri analiz edildiğinde beş faktörden oluştuğu belirtilmişti. Bu faktörler ayrı ayrı incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Şekil 3'te verilen zorluk derecesinin yüzdelik dağılımları grafiğinde belirlenen en yüksek değer %28,4 idi. Bu nedenle tablolarda, toplam yanıtların %28,4'ü olan 199 yanıt ve üzerinde olanlar koyu olarak işaretlenmiştir. Bu durum, yorum yapmayı kolaylaştıracaktır.

Birinci faktör olan konuya yönelik algının ağırlıklı olarak yer aldığı faktörün verileri, Tablo 7'de görülmektedir.

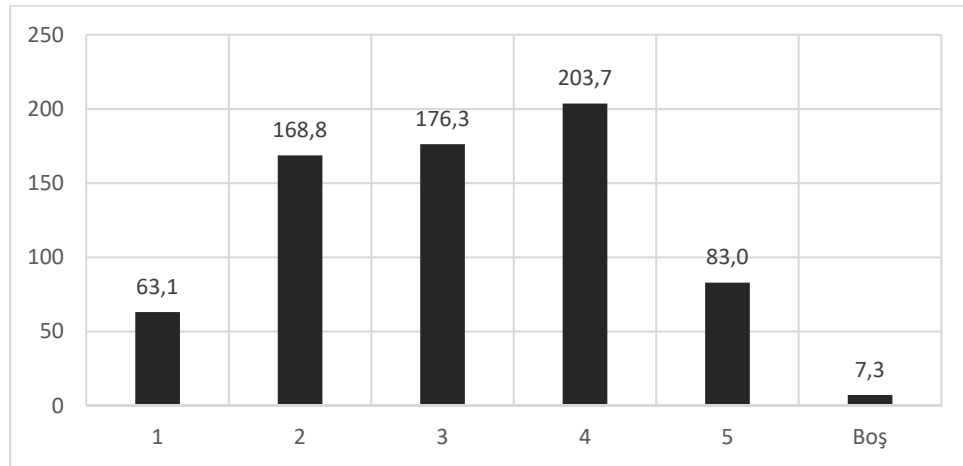
Tablo 7. Birinci Faktörde Yer Alan Maddelere Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Madde No	Madde	Çok Kolay ←					→ Çok Zor		Ort Puan	Aralık
		1	2	3	4	5	Boş			
13	Günlük hayatta karşılaşılan bir durum	57 (8,1)	154 (21,9)	125 (17,8)	265 (37,7)	99 (14,1)	2 (0,3)	3,28	Orta	

	olmaması anlamamı zorlaştırdı.								
14	Harcanması gereken çaba ve zamanın çok olması zorlanmama neden oldu.	51 (7,3)	170 (24,2)	180 (25,6)	219 (31,2)	72 (10,3)	10 (1,4)	3,13	Orta
15	Kafa karıştırıcı konular olduğundan zorlandım.	49 (7,0)	141 (20,1)	147 (20,9)	263 (37,5)	97 (13,8)	5 (0,7)	3,31	Orta
16	Konunun zor olduğu hakkında önyargılıyım.	74 (10,5)	168 (23,9)	175 (24,9)	194 (27,6)	88 (12,5)	3 (0,4)	3,08	Orta
20	Not kaygısı yüzünden strese girdiğim için zorlandım.	80 (11,4)	152 (21,7)	149 (21,2)	192 (27,4)	124 (17,7)	5 (0,7)	3,18	Orta
23	Klasik ölçme kavramından kuantum mekaniksel ölçmeye geçiş zor.	53 (7,5)	111 (15,8)	228 (32,5)	226 (32,2)	68 (9,7)	16 (2,3)	3,21	Orta
24	Problemleri çözmek zor.	58 (8,3)	177 (25,2)	163 (23,2)	205 (29,2)	93 (13,2)	6 (0,9)	3,14	Orta
25	Bana saçma/tuhaf geldiğinden zorlandım.	88 (12,5)	223 (31,8)	176 (25,1)	133 (18,9)	75 (10,7)	7 (1,0)	2,83	Orta
26	Soyut olduğundan zorlandım.	66 (9,4)	181 (25,8)	177 (25,2)	201 (28,6)	70 (10,0)	7 (1,0)	3,04	Orta
27	Sıkıcı olduğu için zorlandım.	66 (9,4)	205 (29,2)	188 (26,8)	151 (21,5)	82 (11,7)	10 (1,4)	2,97	Orta
28	Sürekli enerjiden kesikli enerjiye geçişte zorlandım.	55 (7,8)	172 (24,5)	217 (30,9)	190 (27,1)	60 (8,5)	8 (1,1)	3,04	Orta
29	Yeni bir algı ve felsefe gerektirdiğinden anlamak zor.	60 (8,5)	171 (24,4)	190 (27,1)	205 (29,2)	68 (9,7)	8 (1,1)	3,07	Orta
	Ortalamalar	63,1 (9,0)	168,8 (24,0)	176,3 (25,1)	203,7 (29,0)	83,0 (11,8)	7,3 (1,0)	3,11	Orta

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin yeni bir algıya gerek duymaları, çaba gerektirmesi, günlük yaşam ile ilişkilendirememeleri, önyargıları ve kaygıları ile ilişkili maddelerden oluştuğu görülmüş ve faktöre “Konulara Yönelik Genel Bakış” adı verilmiştir. Birinci

faktörün genel ortalamasına bakıldığında, “Orta” düzeyde zorlanmanın olduğu söylenebilir. Ancak, maddelerin üçü hariç tümünde beşli derecelendirmenin zorlanmayı belirten “4”e doğru yanıtların daha çok yığıldığı görülmektedir. Buradaki maddelerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin klasik fizik ile kuantum fiziği arasındaki farkları algılamakta, yeni anlayışa uyum sağlamakta zorlanmaları, günlük deneyimlerine uyarlayamadıkları, fazladan çaba gerektirdiğini düşündükleri, birtakım kaygı ve önyargılara sahip oldukları görülmektedir. Klasik fizik-modern fizik paradigma değişiminin ortaya çıkardığı güçlükler ile ilgili maddelerde (Madde 23, 29); fazladan çaba, zaman ve emek harcama ile ilgili maddede (Madde 14), günlük yaşamda karşılaşılmamasından kaynaklanan zorlukla ilişkili maddede (Madde 13) ve soyut ve kafa karıştırıcı olduğu ile ilgili maddelerde (Madde 15, 26) yüksek güçlük düzeyinde (Zor) yığılma olduğu görülmüştür.



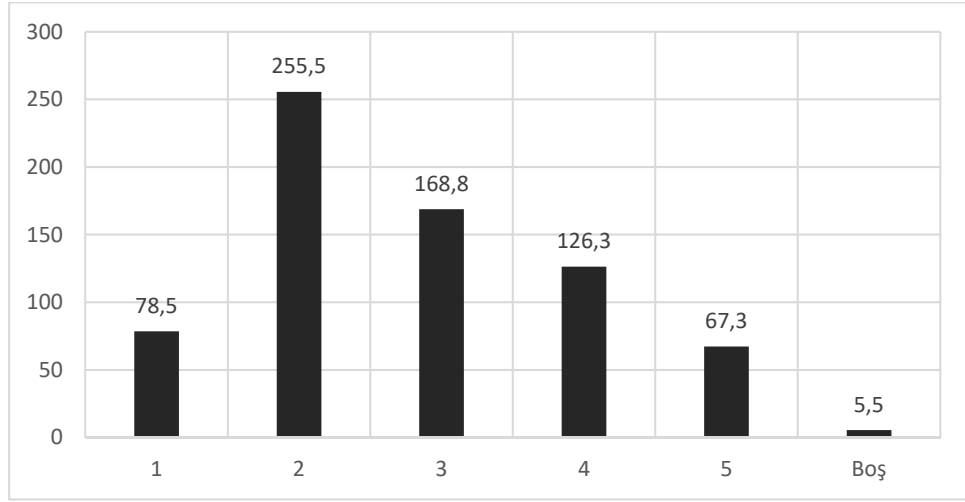
Şekil 4. Birinci Faktör İçin Ortalama Zorluk Derecesinin Dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü gibi, birinci faktöre ait öğrencilerin genel zorluk derecelerinin, beşli derecelendirmede “4”e eğilimli olduğu görülmektedir. Yani, her ne kadar ortalamalar “Orta” düzeyde bir zorluk olduğunu gösterse de, bu faktörde “Zor”a doğru bir eğilimin olduğunu söylenebilir.

Tablo 8. İkinci Faktörde Yer Alan Maddelere Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Madde No	Madde	Çok Kolay ←		→ Çok Zor			Boş	Ort Puan	Aralık
		1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)			
1	Animasyon ve görseller ile anlatıldığı için kolay.	122 (17,4)	289 (41,2)	130 (18,5)	88 (12,5)	68 (12,5)	5 (9,7)	2,56	Kolay
2	Tartışma biçiminde anlatıldığı için kolay.	54 (7,7)	238 (33,9)	211 (30,1)	139 (19,8)	58 (8,3)	2 (0,3)	2,87	Orta
3	Anlatımı açık ve sade olduğundan kolay.	70 (10,0)	204 (29,1)	177 (25,2)	184 (26,2)	64 (9,1)	3 (0,4)	2,95	Orta
6	Bilim tarihinden örnekler verildiği için kolay.	50 (7,1)	240 (34,2)	188 (26,8)	145 (20,7)	71 (10,1)	8 (1,1)	2,92	Orta
9	Yapılmış bir deneyler üzerinden anlatılması anlamamı kolaylaştırdı.	110 (15,7)	307 (43,7)	136 (19,4)	74 (10,5)	71 (10,1)	4 (0,6)	2,55	Kolay
22	Konu anlatılırken yapılan modellemeler sayesinde anladım.	65 (9,3)	255 (36,3)	171 (24,4)	128 (18,2)	72 (10,3)	11 (1,6)	2,84	Orta
Ortalamalar		78,5 (11,2)	255,5 (36,4)	168,8 (24,0)	126,3 (18,0)	67,3 (9,6)	5,5 (0,8)	2,78	Orta

İkinci faktördeki maddelerin öğretim tekniklerinin kolaylaştırıcı etkisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu faktöre “Öğretim Tekniklerinin Etkisi” adı verilmiştir. Tablo 8’de, konuların anlatım biçimine ilişkin maddelerden oluşan ikinci faktörün genel ortalamasına bakıldığında, iki madde hariç “Orta” düzeyde zorlanmanın olduğu söylenebilir. Ancak, maddelerin tümünde “2”ye (“Kolay”)a doğru yanıtların yığıldığı söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin konunun anlatım biçiminin anlamayı kolaylaştırdığını düşündükleri söylenebilir. Öğretim tekniği ile ilgili olduğu görülen maddelerde çoğunlukla güçlük düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.



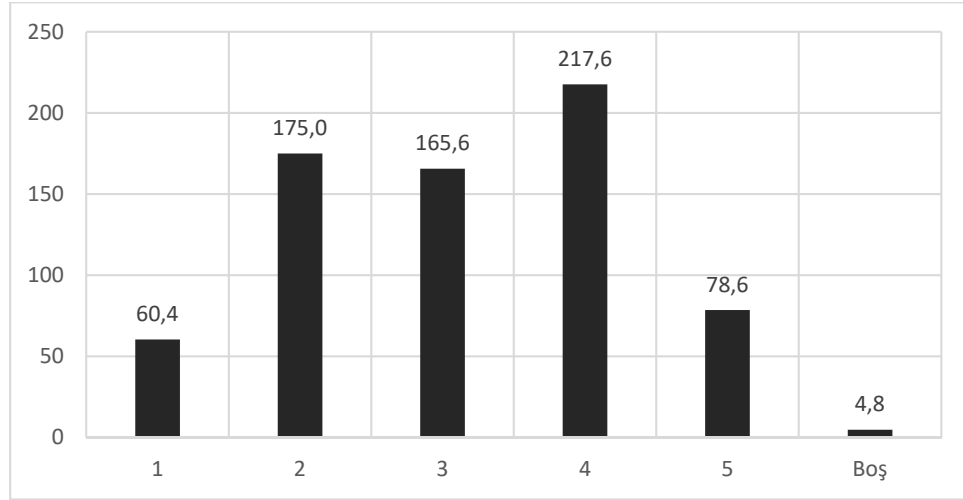
Şekil 5. İkinci Faktör İçin Ortalama Zorluk Derecesinin Dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi, ikinci faktöre ait öğrencilerin genel zorluk derecelerinin "2"ye eğilimli olduğu görülmektedir. Yani, her ne kadar ortalama orta düzeyde bir zorluk olduğunu gösterse de bu faktörde "Kolay"a doğru eğilimin olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Üçüncü Faktörde Yer Alan Maddelere Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Madde No	Madde	Çok Kolay ← → Çok Zor					Boş f (%)	Ort Puan	Aralık
		1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)			
4	Atomlarla ilgili konularda genel sorunum olduğu için zor.	72 (10,3)	228 (32,5)	189 (26,9)	153 (21,8)	50 (7,1)	10 (1,4)	2,83	Orta
5	Bağıntıları anlayıp akılda tutmak zor.	48 (6,8)	149 (21,2)	154 (21,9)	243 (34,6)	104 (14,8)	4 (0,6)	3,30	Orta
7	Birimleri çevirmekte zorlanıyorum.	72 (10,3)	173 (24,6)	153 (21,8)	219 (31,2)	82 (11,7)	3 (0,4)	3,09	Orta
8	Klasik fizik konularında da genel eksikliklerim olduğu için zorlandım.	56 (8,0)	148 (21,1)	144 (20,5)	253 (36,0)	100 (14,2)	1 (0,1)	3,28	Orta
11	Parçacıkların dalga özelliğini anlamak zor.	54 (7,7)	177 (25,2)	188 (26,8)	220 (31,3)	57 (8,1)	6 (0,9)	3,07	Orta
	Ortalamalar	60,4 (8,6)	175,0 (24,9)	165,6 (23,6)	217,6 (31,0)	78,6 (11,2)	4,8 (0,7)	3,11	Orta

Üçüncü faktörü oluşturan maddelerin, öğrencilerin matematiksel zorlanmalarına ve önbilgilerine ilişkin maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu faktöre “Önbilgilerin ve Becerilerin Etkisi” adı verilmiştir. Tablo 9’da üçüncü faktörün genel ortalamasına bakıldığında, “Orta” düzeyde zorlanmanın olduğu söylenebilir. Ancak, 4. maddeye verilen yanıtlar dışındaki tüm yanıtların “4”e doğru yığıldığı görülmektedir. Söz konusu matematiksel becerilerin ve gerekli önbilgilerin farklı bilgi ve beceriler olması buna neden olabilir.



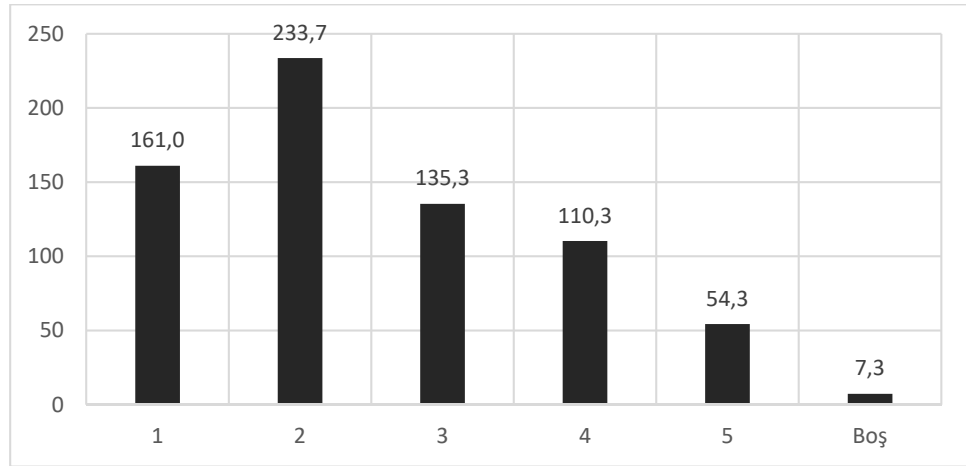
Şekil 6. Üçüncü Faktör İçin Ortalama Zorluk Derecesinin Dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü gibi, üçüncü faktöre ait öğrencilerin ortalama zorluk derecelerinde 4’e doğru bir eğilim söz konusudur. Yani, her ne kadar ortalamada orta düzeyde bir zorluk olduğunu gösterse de bu faktörde “Zor” a doğru eğilimin olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Dördüncü Faktörde Yer Alan Maddelere Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzelik Dağılımı

Madde No	Madde	Çok Kolay ←					→ Çok Zor	Ort Puan	Aralık
		1	2	3	4	5	Boş		
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
10	Derse düzenli giremediğim için zorlandım.	216 (30,8)	218 (31,1)	91 (13,0)	120 (17,1)	52 (7,4)	5 (0,7)	2,39	Kolay
17	Konuyu önemsemediğim için anlamadım.	152 (21,7)	255 (36,3)	154 (21,9)	88 (12,5)	46 (6,6)	7 (1,0)	2,45	Kolay
21	Olayı anlamakla uğraşmadığım için anlamadım.	115 (16,4)	228 (32,5)	161 (22,9)	123 (17,5)	65 (9,3)	10 (1,4)	2,70	Orta
Ortalamalar		161,0 (22,9)	233,7 (33,3)	135,3 (19,3)	110,3 (15,7)	54,3 (7,7)	7,3 (1,0)	2,52	Kolay

Dördüncü faktörü oluşturan maddelerin, öğrencilerin konuya olan ilgisizliği (kuantum konularına verdiği önem) ile ilgili maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu faktöre “Konulara Verilen Önem” adı verilmiştir. Tablo 10’da dördüncü faktörün genel ortalamasına bakıldığında, “Kolay” düzeyde zorlanmanın olduğu söylenebilir. Ancak, 21. maddeye verilen yanıtlar “Orta” düzeydedir. Buradan söz konusu maddelerde “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” yanıtının baskın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin konuya olan ilgilerinde bir eksiklik olmadığı söylenebilir.



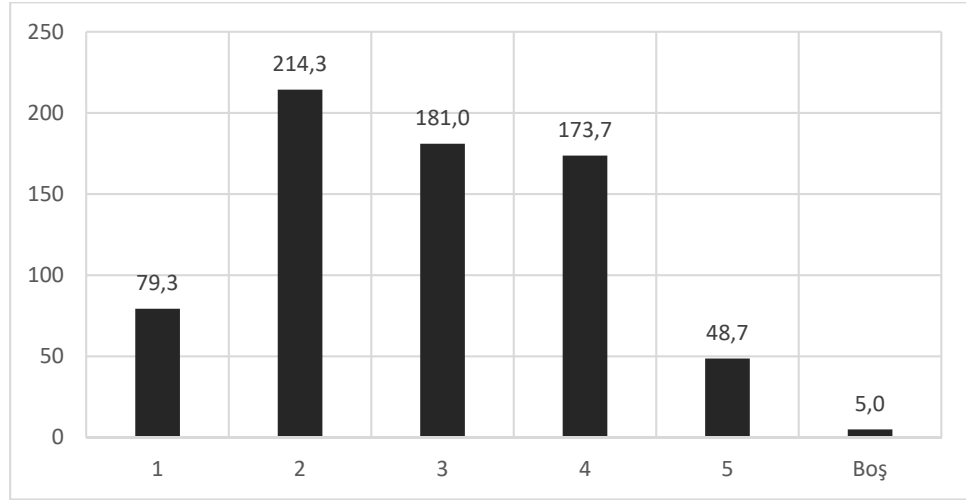
Şekil 7. Dördüncü Faktör İçin Ortalama Zorluk Derecesinin Dağılımı

Şekil 7’de görüldüğü gibi, dördüncü faktöre ait öğrencilerin ortalama zorluk derecelerinde 2’ye doğru bir eğilim söz konusudur. Yani, ortalamada da olduğu gibi bu faktörde “Kolay”’a doğru eğilimin olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Beşinci Faktörde Yer Alan Maddelere Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Madde No	Madde	Çok Kolay ←					→ Çok Zor		Ort Puan	Aralık
		1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	Boş f (%)			
12	Enerji seviyeleri fikri tuhaf geliyor.	79 (11,3)	217 (30,9)	169 (24,1)	180 (25,6)	53 (7,5)	4 (0,6)	2,87	Orta	
18	Kütlesi olmayan bir taneciği düşünmek zor olduğundan fotonu anlamadım.	89 (12,7)	218 (31,1)	193 (27,5)	160 (22,8)	36 (5,1)	6 (0,9)	2,76	Orta	
19	Madde dalgasını hayal etmek zor olduğundan zorlandım.	70 (10,0)	208 (29,6)	181 (25,8)	181 (25,8)	57 (8,1)	5 (0,7)	2,92	Orta	
Ortalamalar		79,3 (11,3)	214,3 (30,5)	181,0 (25,8)	173,7 (24,7)	48,7 (6,9)	5,0 (0,7)	2,85	Orta	

Beşinci faktörü oluşturan maddelerin, konunun öğrencilerin sağduyularıyla uyumsuzluğu veya öğrencilerin kuantum konularını somutlaştıramamasıyla ilgili maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu faktöre “Sağduyuyla Uyum” adı verilmiştir. Tablo 11’de beşinci faktörün genel ortalamasına bakıldığında, “Orta” düzeyde zorlanmanın olduğu söylenebilir. Ancak yanıtların “Kolay” aralığına doğru eğilimli olduğu da gözlenmektedir. Bu faktördeki maddelerin öğrencilerin algılarına ve sağduyularına ve aykırı olması ile ilgili olduğu düşünülürse, 2 yanıtını içeren “Katılmıyorum” yanıtına olan fazla eğilimin, öğrencilerin konuya ilişkin algılarının sağduyuları ile büyük oranda çelişmediği anlamına gelebilir.

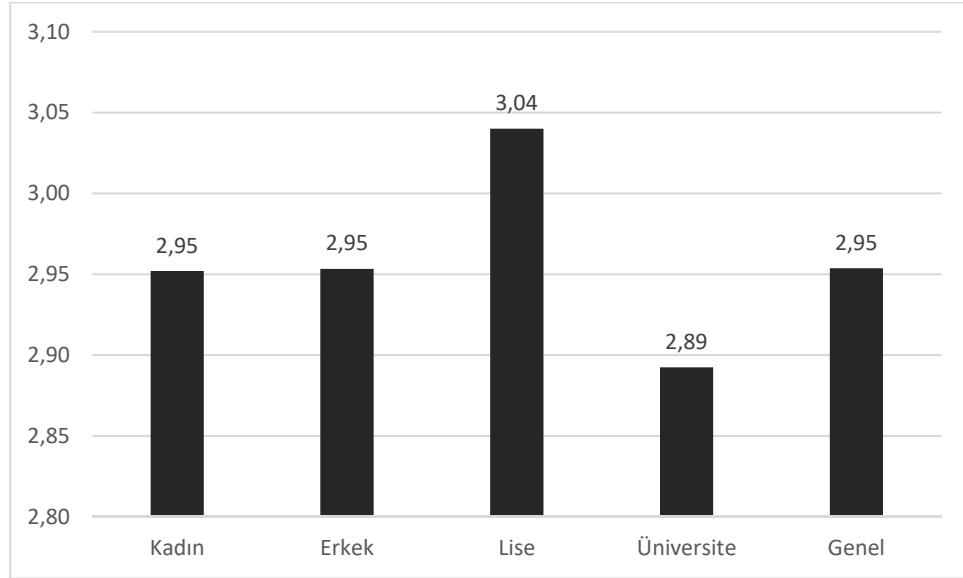


Şekil 8. Beşinci Faktör İçin Ortalama Zorluk Derecesinin Dağılımı

Şekil 8’de görüldüğü gibi, beşinci faktöre ait öğrencilerin ortalama zorluk derecelerinde 2’ye doğru bir eğilim söz konusudur. Yani, ortalamada her ne kadar “Orta” düzeyde bir sonuç çıkmış olsa da bu faktörde “Kolay”a doğru eğilimin olduğu söylenebilir.

Öğrenim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Verilerin Karşılaştırılması

Öğrencilerin yanıtlarının cinsiyete veya öğrenim düzeyine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, kadın ve erkek öğrencilerle, lise öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin yanıtlarının ortalamaları ayrı ayrı ele alınmıştır.



Şekil 9. Grupların Ortalama Puanları

Şekil 9’da görüldüğü gibi, grupların ölçeğe verdikleri yanıtların ortalamaları arasında oldukça küçük farklar vardır. Bu nedenle, verilen yanıtların faktörlere ve faktörlerde yer alan maddelere göre daha ayrıntılı bir karşılaştırma yapmak yararlı olacaktır. Kadın ve erkek öğrencilerle, lise öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin yanıtlarının ortalamalarının faktörlere göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete ve Okul Düzeyine Göre Ortalama Puanlar

Faktörler	Kadın		Erkek		Lise		Üniversite		Genel	
	Ort.	Düzye	Ort.	Düzye	Ort.	Düzye	Ort.	Düzye	Ort.	Düzye
1. Faktör	3,13	Orta	3,06	Orta	3,16	Orta	3,07	Orta	3,11	Orta
2. Faktör	2,78	Orta	2,80	Orta	3,05	Orta	2,59	Kolay	2,78	Orta
3. Faktör	3,10	Orta	3,13	Orta	3,15	Orta	3,08	Orta	3,11	Orta
4. Faktör	2,43	Kolay	2,66	Orta	2,48	Kolay	2,54	Kolay	2,52	Kolay
5. Faktör	2,85	Orta	2,86	Orta	2,88	Orta	2,83	Orta	2,85	Orta
Genel	2,95	Orta	2,95	Orta	3,04	Orta	2,89	Orta	2,95	Orta

Tablo 12 incelendiğinde, cinsiyet açısından biri dışında tüm zorluk düzeylerinin “orta” düzey aralığında olduğu görülmektedir. Yalnızca dördüncü faktörde kadın öğrencilerinin ortalaması “kolay” düzey aralığında çıkmıştır. Eğitim düzeyi açısından bakıldığında ise, dördüncü faktörde hem lise hem de üniversite öğrencilerinin “kolay” aralığında yanıtlar verdiği, ayrıca ikinci faktörde üniversite öğrencilerinin “kolay” aralığında yanıtlar verdiği, diğer tüm aralıkların “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu da göstermektedir ki, üniversite öğrencileri, konunun öğretim yöntemleri ile ilgili lise öğrencilerine göre daha az zorluk yaşamaktadır. Ayrıca, kadınların konuya olan ilgisi erkeklerden daha fazladır denebilir.

Tüm ölçek maddeleri incelendiğinde, lise ve üniversite öğrencilerinin aynı zamanda kadın ve erkek öğrencilerin faktörlere göre yanıtları arasında anlamlı fark olup olmadığı MANOVA analizi ile belirlenmiştir. MANOVA çok değişkenli test (Wilks' Lambda: 0,398; p: 0,000), okul türü (Wilks' Lambda: 0,908; p: 0,000) ve cinsiyet (Wilks' Lambda: 0,961; p: 0,000) değişkenleri çerçevesinde incelenmiştir. Söz konusu veriler Tablo 13'te ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrenim Düzeyi Grupları İçin MANOVA Sonuçları

	1. Faktör		2. Faktör		3. Faktör		4. Faktör		5. Faktör		Genel	
	Lise	Üni.	Lise	Üni.	Lise	Üni.	Lise	Üni.	Lise	Üni.	Lise	Üni.
N	291	411	291	411	291	411	291	411	291	411	291	411
Ortalama	3,16	3,07	3,05	2,59	3,16	3,08	2,48	2,54	2,89	2,84	3,04	2,89
Std. Sapma	0,83	0,73	0,91	0,66	0,91	0,74	1,04	0,90	0,99	0,82	0,63	0,56
Serb. Der. Kareler Tpl. (G.içi)	700		700		700		700		700		700	
Kareler Tpl. (G.arası)	421,512		416,597		463,333		642,811		559,942		243,858	
G.içi ort. ²	1,423		35,881		0,986		0,528		0,402		3,700	
G.arası ort. ²	0,60		0,60		0,66		0,92		0,80		0,35	
F	1,42		35,88		0,99		0,53		0,40		3,70	
Anlamlılık	2,36		60,29		1,49		0,58		0,50		10,62	
Eta Kare	0,125		0,00		0,223		0,449		0,479		0,001	
	0,003		0,079		0,002		0,001		0,001		0,015	

Tablo 13'teki verilere göre, öğrenim düzeyi açısından 2. faktör ve genel sonuçlarda gruplar arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Genel sonuçlardaki anlamlı farkın 2. faktördeki anlamlı farkın yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. "Öğretim Tekniklerinin Etkisi" adındaki 2. faktör için lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine göre anlamlı olarak daha fazla zorlandıkları bulunmuştur. Buna göre, lisede öğretim tekniklerinin konunun anlaşılmasını yeterince kolaylaştırmadığı, çeşitli ve kolaylaştırıcı öğretim teknikleri açısından sorun olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Cinsiyet Grupları İçin MANOVA Sonuçları

	1. Faktör		2. Faktör		3. Faktör		4. Faktör		5. Faktör		Genel	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
N	461	232	461	232	461	232	461	232	461	232	461	232
Ortalama	3,14	3,06	2,77	2,79	3,11	3,13	2,43	2,66	2,85	2,86	2,95	2,95
Std. Sapma	0,77	0,79	0,78	0,85	0,79	0,87	0,93	0,99	0,90	0,88	0,60	0,59
Serb. Der.	691		691		691		691		691		691	
Kareler Tpl. (G.İçi)	419,215		446,200		461,942		624,596		555,340		246,493	
Kareler Tpl. (G.arası)	1,025		0,052		0,077		8,120		0,008		0,000	
G.İçi ort. ²	0,61		0,65		0,67		0,90		0,80		0,36	
G.arası ort. ²	1,03		0,05		0,08		8,12		0,01		0,00	
F	1,69		0,08		0,11		8,99		0,01		0,01	
Anlamlılık	0,194		0,777		0,735		0,003		0,920		0,976	
Eta Kare	0,002		0,000		0,000		0,013		0,000		0,000	

Tablo 14'teki verilere göre, cinsiyet açısından 4. faktör sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. 4. faktördeki anlamlı fark genel sonuçları etkileyecek kadar büyük etki büyüklüğüne sahip değildir. "Konulara Verilen Önem" adındaki 4. faktör için erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla zorlandıkları bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin kuantum fiziğine giriş konularına yeterince önem vermediği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bulgulardan elde edilen genel sonuçlara göre araştırmaya katılan tüm öğrencilerin 1, 9, 10 ve 17. maddeler dışındaki tüm maddeler için zorluk derecelendirmesi “orta” aralığındadır. Belirtilen dört maddenin puan ortalaması ise “kolay” aralığındadır. Buna göre öğrenciler, dersin animasyon, simülasyon (1. madde) ve deneyler üzerinden (9. madde) anlatılmasını olumlu görmektedir. Öğrencilerin derse düzenli girmesi (10. Madde) ve konuyu önemsemesi (17. madde) bakımından genel itibariyle bir sorun olmadığı söylenebilir.

Kuantum fiziğine giriş konularının güçlükleri hakkındaki bulguların faktörlere göre incelenmesi daha ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlamıştır. Ölçeğin birinci faktöründe kuantum fiziği konularına yönelik algıların bahsedildiği maddeler yer almaktadır. Kuantum konularının günlük hayatta karşılaşılan durumlar içermemesi fikri, lise ve fen bilgisi öğretmen adayları tarafından bu faktördeki en yüksek oranda olan güçlük sebebi olarak görülmektedir. Bunun ardından gelen yüksek güçlük oranı klasik-kuantum ilişkisini içeren maddelerde görülmektedir. Gerçek dünya, kuantum mekaniksel olması rağmen bireylerin dünyayı algılaması klasik mekaniksel olduğundan klasik ve kuantum kavramları birbirine karıştırılmaktadır (Ireson, 1999; Kalkanis, Hadzidaki ve Stavrou, 2003). Levrimi ve Fantini (2013) kuantum fiziğinin öğretiminde tarihsel tartışmalardan yararlanmanın klasik fizikten kuantum fiziğine geçişi kolaylaştıracağını ileri sürmektedir. Bu çalışmada, öğrenciler kuantum konularının saçma ve sıkıcı olduğu fikrine katılmamaktadırlar. Öğrenciler bu konuları öğrenmek için çaba ve zaman gerektirdiği düşüncesine ise katılmaktadır. Konuların soyut olması ile ilgili güçlük için yüksek katılım oranı da dikkati çekmektedir. Benzer biçimde, başka çalışmalarda da kavramların soyut oluşundan kaynaklanan sorunlar, diğer fizik konularında da görülen genel bir sorun olarak görülmektedir (Chen ve Gladding, 2014; Podolefsky ve Finkelstein, 2007).

İkinci faktör, kuantum konularının anlaşılmasına katkı sağladığı düşünülen bazı yöntemleri içeren maddelerden oluşmaktadır ve öğrenciler bu yöntemler için olumlu görüş belirtmiştir. Tüm maddeler için yüksek katılım oranı görülmektedir ancak en

yüksek katılım oranı “konuların yapılmış bir deney üzerinden anlatılması” düşüncesine olmuştur. Abhang (2005)’a göre de kuantum fiziği konuları sadece teorik fikirler olarak değil deneylerin ışığında tartışılmalı ve düşünce deneyleri etkin olarak kullanılmadır. Vokos, Shaffer, Ambrose ve McDermott (2000), maddenin dalga özelliklerini öğretmek için girişim deneyinde elde edilen desen üzerinden öğretim yapmış ve bunun öğrencilerin bu kavramları anlamasına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin, animasyon, görseller ve modellemelerin konunun anlaşılmasını kolaylaştıracağı görüşü oldukça yüksek oranda bulunmuştur. Zollman ve diğerleri (2002), web tabanlı olarak kuantum mekaniğinin görselleştirildiği materyalleri öğretimde kullanmış ve bazı soyut kavramları öğretmede başarılı olmuştur. Singh (2008), öğrencilerin kuantum fiziğindeki zorluklarını gidermek için etkileşimli öğretimler yapmış ve olumlu etkilerini göstermiştir. Kuantum mekaniğine göre atom için çizilmiş tüm resimler yanlıştır ve kuantum fiziği görselleştirilemez. Kuantum fiziğinde görselleştirmenin sakıncaları olmasına rağmen, öğretim için oldukça önemli olduğu da yadsınamaz. Mashhadi ve Woolnough (1999) görselleştirilemeyen kuantum fiziğinin görselleştirilebilir klasik fizik ile bağdaştırmak için öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Üçüncü faktör kuantum fiziğini öğrenmede matematiksel sorunlar, klasik fizik kavramları ile ilgili sorunlar gibi ön bilgi eksiklikleri ve kavrama ile ilgili zorluklar içeren maddelerden oluşmaktadır. Öğrenciler, klasik fizik konularında genel eksikliklerinin olmasının kuantum konularını anlamalarında zorluk oluşturduğu fikrine en yüksek oranda katılmaktadır. Kuantum konularındaki bağıntılar ve birimleri çevirme gibi zorluklar da oldukça yüksek orandadır. Bu araştırmadan farklı olarak önceki çalışmada, kuantum fiziğine giriş konularında matematiksel güçlüklerle ilgili olumlu görüşler belirgin olarak ortaya çıkmıştı (Kızılcık ve Ünlü Yavaş, 2017). Önceki araştırma fizik öğretmen adayları ile yapılmıştı ve kuantum fiziğin konuları bakımından bu çalışmanın katılımcılarından farklı matematiksel işlemlerle karşılaştıkları göz önüne alınmalıdır. Önceki çalışmanın katılımcıları için kuantum mekaniğinin daha ileri matematiksel işlemleri söz konusudur. Farklılığın nedeni, önceki çalışmada, fizik öğretmen adaylarının, öğrencilerin, kuantum

fiziğinin giriş konularının matematiği ile kuantum mekaniğinin matematiğini karşılaştırmalı olarak betimlemeleri olduğu düşünülebilir.

Dördüncü faktör öğrencilerin konulara yönelik ilgisizliklerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu maddelere verdikleri yanıtlara göre kuantum konularını önemsedikleri ve ilgisiz olmadıkları söylenebilir.

Beşinci faktör kuantum kavramlarının sağduyuyla uyumsuz yani günlük yaşamda edindiğimiz deneyimlerle ters gibi görünmesinin oluşturduğu zorlukları içeren maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için kavramların günlük deneyimlerle ters olması ile ilgili bir sorun olmadığı görülmektedir. Fakat sonuçların böyle çıkmasının nedeni, kuantum kavramlarının devrimsel niteliğinin öğrenciler tarafından algılanmaması olabilir. Yapılan diğer araştırmalarda öğrencilerin kuantum fiziği ile klasik fizik arasındaki temel farklardan haberdar olmadığı (Görecek Baybars ve Küçüközer, 2014), kuantum fiziğini küçük parçacıklarla ilgilenen bir fizik dalı olarak nitelendirdikleri (Didiş ve diğerleri, 2008) görülmüştür. Bu nedenle, kuantum fiziğini özel durumlar için sınırlayan bir anlayışla, genelleştirmeden kabullendikleri söylenebilir.

Elde edilen veriler cinsiyete göre genel ortalamalar dikkate alınarak değerlendirildiğinde bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ancak dördüncü faktör için erkeklerin ortalaması kadınlara oranla daha zor düzeyine yakın çıkmıştır. Buna göre kadınların kuantum konularına yönelik ilgisi erkeklerden daha fazladır. 4. faktöre ait maddelerin ortalamalarına bakıldığında ise konulara yönelik ilginin diğer faktörden farklı olarak kolay derecelendirmesinde olduğu görülmektedir. Konuların anlatım yöntemleri ile ilgili ikinci faktörde lise öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri konuları öğrenmede çeşitli öğretim yöntemlerinin katkısı olacağını kabul etmektedir. Lise öğrencileri için oranın düşük olmasının sebebi lise öğrencilerinin bu yöntemlerle henüz karşılaşmaması olabilir.

Araştırma sonuçları, farklı ve görsel öğretim tekniklerinin yoğun olarak kullanılmasının öğrencilerin bu konuları kavraması için kolaylaştırıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğreticilerin farklı ve görsel açıdan zengin öğretim tekniklerinden

yararlanması başarıyı olumlu etkileyebilir. Ayrıca, bu konuların öğretilmesinde zorlanmayı artırdığı belirlendiği için, gerek matematiksel gerekse klasik fizik konuları ile ilgili öğrencilerin altyapısındaki eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması da uygun olacaktır. Gelecekte, bu araştırmada belirlenen faktörlerin ve öğrenmeyi zorlaştıran unsurların daha derinlemesine inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abhang, R. Y. (2005). Making introductory quantum physics understandable and interesting. *Resonance Journal of Science Education*, 10(1), 63-73.
<https://doi.org/10.1007/bf02835894>
- Akarsu, B., Coşkun, H. & Kariper, İ. A. (2011). An investigation on college students' conceptual understanding of quantum physics topics. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 349-362.
- Aksakallı, A., Salar, R. & Turgut, Ü. (2016). Modern fizik dersi alan lisans öğrencilerinin bu ders ile ilgili açığa çıkan kişisel epistemolojik inançları ve bunların nedenlerinin incelenmesi. *Fizik Eğitimi ve Felsefesi*, 1(1), 1-17.
- Ayene, M., Kriek, J. & Dantie, B. (2011). Wave-particle duality and uncertainty principle: Phenomenographic categories of description of tertiary physics students' depictions. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 7, 020113-1-13. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.7.020113>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Z. & Gladding, G. (2014). How to make a good animation: A grounded cognition model of how visual representation design affects the construction of abstract physics knowledge. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10, 010111-1-24.
<https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.010111>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Leone, C. J. & Oberem, G. E. (2004). Toward understanding student conceptions of the photoelectric effect. *AIP Conference Proceedings*, 720, 85-88.
<https://doi.org/10.1063/1.1807260>
- Didiş, N., Özcan, Ö. & Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86-94.
- Fletcher, P. & Johnston, I. (1999). *Quantum mechanics: exploring conceptual change*. Paper presented at the annual meeting National Association for Research in

- Science Teaching. 10 Mayıs 2017 tarihinde
https://web.phys.ksu.edu/papers/narst/QM_papers.pdf adresinden alınmıştır.
- Henriksen, E. K., Berit, B. B., Angell, C., Tellefsen, C. W., Frågåt, T. & Bøe, M. V. (2014). Relativity, quantum physics and philosophy in the upper secondary curriculum: challenges, opportunities and proposed approaches. *Physics Education*, 49(6), 678-684. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/49/6/678>
- Hogarty, K.Y., Hines, C.V., Kromrey, J.D., Ferron, J.M. & Mumfor, K.R. (2005). The quality of factor solutions in exploratory factor analysis: The influence of sample size, communality, and overdetermination. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 202-226.
- Ireson, G. (1999). A multivariate analysis of undergraduate physics students' conceptions of quantum phenomena. *European Journal of Physics*, 20, 193-199. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/20/3/309>
- Johansson, K. E., & Milstead, D. (2008). Uncertainty in the classroom-teaching quantum physics. *Physics Education*, 43(2), 173-179. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/43/2/006>
- Görecek Baybars, M. G. & Küçüközer, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuantum fiziğine ilişkin kavramsal anlamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.21666/mskuefd.36735>
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kalkanis, G., Hadzidaki, P. & Stavrou, D. (2003). An instructional model for a radical conceptual change towards quantum mechanics concepts. *Science Education*, 87, 257-280. <https://doi.org/10.1002/sce.10033>
- Kızılcık, H. Ş. & Ünlü Yavaş, P. (2017). Pre-service physics teachers' opinions about the difficulties in understanding introductory quantum physics topics. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 101-109. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i1.2012>
- Levrini, O. & Fantini, P. (2013). Encountering productive forms of complexity in learning modern physics. *Science & Education*, 22, 1895-1910. <https://doi.org/10.1007/s11191-013-9587-4>
- Manilla, K., Koponen, I. T. & Niskanen, J. A. (2002). Building a picture of students' conceptions of wave- and particle-like properties of quantum entities.

- European Journal of Physics*, 23, 45-53. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/23/1/307>
- Mashhadi, A. ve Woolnough, B. (1999). Insights into students' understanding of quantum physics: visualizing quantum entities. *European Journal of Physics*, 20, 511-516.
- McDermott, L. C. & Redish, E. F. (1999). Resource letter: PER-1: Physics education research. *American Journal of Physics*, 67, 755-767. <https://doi.org/10.1119/1.19122>
- Müller, R. & Wiesner, H. (2002). Teaching quantum mechanics on an introductory level. *American Journal of Physics*, 70, 200-209. <https://doi.org/10.1119/1.1435346>
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, E. & Erol, M. (2011). Kuantum Fiziğinde Belirsizlik İlkesi: Hibrit Öğretimin Akademik Başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 20-35.
- Podolefsky, N. S. & Finkelstein, N. D. (2007). Analogical scaffolding and the learning of abstract ideas in physics: An example from electromagnetic waves. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3, 010109-1-12. <https://doi.org/10.1103/physrevstper.3.010109>
- Pospiech, G. (2000). Uncertainty and complementarity: The heart of quantum physics. *Physics Education*, 35(6), 393-399. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/35/6/303>
- Rebello, N. S. & Zollman, D. (1999). *Conceptual understanding of quantum mechanics after using hands-on and visualization instructional materials*. Papers presented at the annual meeting National Association for Research in Science Teaching. 10 Mayıs 2017 tarihinde https://web.phys.ksu.edu/papers/narst/QM_papers.pdf adresinden alınmıştır.
- Sayer, R., Maries, A. & Chandralekha, S. (2017). Quantum interactive learning tutorial on the double-slit experiment to improve student understanding of quantum mechanics. *Physical Review Physics Education Research*, 13, 010123-1-23.
- Singh, C. (2008). Interactive learning tutorials on quantum mechanics. *American Journal of Physics*, 76(4), 400-405. <https://doi.org/10.1119/1.2825387>

- Steinberg, R. N., Oberem, G. E. & McDermott, L. C. (1996). Development of a computer-based tutorial on the photoelectric effect. *American Journal of Physics*, 64, 1370-1379. <https://doi.org/10.1119/1.18360>
- Şen, A. İ. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kuantum fiziğinin temeli sayılan kavram ve olayları değerlendirme biçimleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4, 76-85.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. 6. Baskıdan Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (5. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. (Üçüncü sürüm) e-Kitap, Mersin.
- Thacker, B. A. (2003). A study of the nature of students' models of microscopic processes in the context of modern physics experiments. *American Journal of Physics*, 71, 599-606. <https://doi.org/10.1119/1.1566431>
- Vokos, S., Shaffer, P.S., Ambrose, B.S. & McDermott, L.C. (2000). Student understanding of the wave nature of matter: Diffraction and interference of particles. *American Journal of Physics*, 68, S42-S51. <https://doi.org/10.1119/1.19519>
- Yıldız, A. & Büyükkasap, E. (2011a). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 134-148.
- Yıldız, A. & Büyükkasap, E. (2011b). Öğretmen Adaylarının Fotoelektrik Olayını Anlama Düzeyleri ve Öğrenme Amaçlı Yazmanın Başarıya Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2259-2274.
- Zollman, D. A., Rebello, S., & Hogg, K. (2002). Quantum mechanics for everyone: Hands-on activities integrated with technology. *American Journal of Physics*, 70, 252-259. <https://doi.org/10.1119/1.1435347>

SUMMARY

The difficulties have often been identified based on the students' answers to quantum physics questions in the studies that investigate student difficulties related to quantum physics. Although there are many studies in the literature that investigate the causes of the physical difficulties of students, studies in which the reasons for the students get difficulties related to quantum physics were asked again to the students were not found much. The aim of this study is to determine the frequency of causes of get difficulty of high school and university students in the topics of introduction to quantum physics.

The study was initiated by using data of a qualitative study that was made by researchers before. In the previous study, participants were interviewed about the difficulty or easeness of the topics: Black Body Radiation, Photoelectric Effect, Compton Event, Atomic Spectrum, Bohr Atom Model, Wave and Particle Character of Light, Wave Characteristics of Particles, Double Slit Experiment with Electrons and the Uncertainty Principle. 40 views from the qualitative analysis of these interviews were edited and turned into materials of a 5 level Likert type scale after expert opinion. If the item reports convenience, this score is reversed. The maximum contribution to the stated difficulty for each item was 5.

The scale was applied to 702 participants in total, including 411 science teacher candidates in different five universities and 291 high school students who had taken courses of introductory quantum physics in different five high schools.

Data were first analyzed with an explanatory factor and then by confirmatory factor analysis. Some items were removed from the scale. 29 items remained backward. Reliability of the scale was respectively found; 0.890 for factor 1; 0,768 for factor 2; 0.753 for factor 3; 0.698 for factor 4 and 0.689 for factor 5.

The first factor of the scale contains the materials on which the perceptions of quantum physics are mentioned. The idea that quantum topics do not have situations that are encountered in daily life is the highest difficulty in this factor. Other high difficulty rates are seen in materials containing classical-quantum interrelation. Students have an idea that they need time and effort to learn about these topics. The second factor consists of items containing some methods thought to contribute to the understanding of quantum issues. Students expressed positive views on these methods. High participation rates are seen for all items, but the highest participation rate has been for "telling the story through an experiment" thought. The third factor consists of prior knowledge deficiency and difficulties in understanding such as mathematical problems when learning quantum physics and problems with classical physics concept. Students are involved at the highest level in the idea that general deficiencies in classical physics make it difficult to

understand the quantum physics subjects. The fourth factor consists of the items which include the students' indifference towards the subjects. It can be said that the students consider the quantum issues and they are not indifferent according to the answers given to these items. The fifth factor consists of items that contain the difficulties that quantum concepts seem inconsistent with common sense and opposite to the experiences we have in daily life. It seems that there is no question that the concepts are in contradiction to everyday experience for the vast majority of students.

It can be said that there is no difference when evaluating the obtained data considering the general average according to gender. Women's interest in quantum issues is more than men. University students acknowledge that various teaching methods will contribute to learning subjects. It is possible that high school students do not yet meet these methods and it can be the reason of low ratio.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Fen Başarısı ve Bilgisayarca Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*

The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Science Success and Computational Thinking Skills

Esra ÇAKIR¹, Süleyman YAMAN²

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Öğretmeni, esracaycakir@hotmail.com

²Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. syaman@omu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 13.10.2017

Yayına Kabul Tarihi: 01.03.2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf (TYS) modelinin öğrencilerin fen başarısına (FB) ve bilgisayarca düşünme (BD) becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışmada öntest, sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 26 deney ve 27 kontrol grubundan oluşan 53 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencileriyle YYS modeli ile ders işlenirken; kontrol grubu öğrencileriyle ise dersler okullarda kullanılan mevcut programın yürütüldüğü ve sunuş ağırlıklı öğretim şeklinde işlenmiştir. Araştırmada veriler, FB testi ve BD ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin FB puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistikî olarak bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BD becerileri arasında manidar düzeyde bir farklılık meydana gelmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Ters yüz sınıf modeli, Fen başarısı, Bilgisayarca düşünme becerisi

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effect of flipped classroom applications on students' science success, intellectual risk taking and computational thinking skills in the 7th grade science class in the middle school. The research was conducted between the experimental groups and control groups, the pre-test, post-test, and quasi-experimental design were applied. The study group of the research consists of 53 seventh-grade students at secondary school level (26 students at experimental group, 27 students at control group). In the research; while the lesson was given

* Bu çalışma Doç. Dr. Süleyman YAMAN danışmanlığında yürütülen Esra ÇAKIR'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

to the experimental group students with the flipped classroom model, the control group was taught by lecture-based learning that the present program used in schools.. The data were collected via the academic achievement test and computational thinking scale. The findings of the research revealed that the students in the experimental and control groups had a statistically significant difference in favor of the experimental groups with respect to the achievement test on science and technology course. On the other hand, there was no significant difference between the experimental and control groups in the computational thinking skills of the students.

Keywords: *Flipped classroom model, Science success, Computational thinking skills.*

GİRİŞ

Fen bilimleri dersi, öğrencilerin kendini ve doğayı tanıması ve çevresinde olup bitenlere anlam vermesi gibi özellikleri açısından oldukça önemlidir. Bu derste gerçek dünyaya yönelik bilgiler ağırlıklı olduğundan, öğrencilerin bilgileri kavramsal olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak, 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarısını ölçen ve uluslararası değerlendirmeler yapan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ve PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçlarına bakıldığında Türk öğrencilerin fen başarısının düşük olduğu dikkati çekmektedir (Özenç ve Arslanhan, 2010; Yaman ve Köksal, 2014). Ulusal sınavların sonuçları incelendiğinde de TEOG ve YGS/LYS'de diğer alanlara göre, matematik dersi ile birlikte başarının, sosyal alan derslerine göre düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim programlarında değişiklik yapılmasının en önemli nedenleri arasında sayılmaktadır. Öz'e (2007) göre çağımızdaki hızlı değişimler, öğrencilerin beklentileri ve özellikle de öğrenci başarısının artırılması amacıyla programlarda reform yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Yenilenen fen programlarının genel özellikleri, bireysel farklılıkları dikkate almak, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmek, öğrencilere fen okur-yazarlığı becerilerini kazanacakları imkânları sunmak olarak özetlenebilir (MEB, 2006; 2013; 2017). Bu programlarda ayrıca teknolojik gelişmeler ile bilimin ve toplumun etkileşmesinin farkında olunması, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde bilimsel ve teknolojik gelişmelerden yararlanılması gibi konular üzerinde durulmaktadır. Fen bilimleri eğitiminin odaklandığı bu konular, öğretmenin ve öğrencilerin rollerinin çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına göre dizayn edilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerin teknolojiye öğretmenlerinden ve diğer yetişkinlerden daha çabuk ulaşmaları ve kavramaları nedeniyle doğru yönlendirmeleri gerekmektedir (Teng, Chen, Kinshuk, & Leo, 2012). Bu durum öğretmenlerin, eğitim teknolojilerinin yaygınlaştığı günümüzde öğrenme sürecini kontrol etme ve rehberlik yapmada gönüllü olmalarının önemini daha da arttırmaktadır (Kara, 2016). Teknolojiyi, eğitimle bütünleştiren ve öğretmenlere alışlagelen yaklaşım ve yöntemlere göre farklı bir rol veren modellerden biri ters yüz sınıflarıdır.

İngilizcede “flipped classroom, blended classroom” gibi farklı şekillerde kullanılan kavram Türkçede ters yüz sınıf (Aydın, 2016; Yavuz; 2016), tersine sınıf (Boyraz, 2014), dönüştürülmüş sınıf (Yıldız, Sarsar ve Ateş Çobanoğlu, 2017) olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin uygulandığı derslerde, öğretmenin sınıfta ders anlatımının ve ödevin yerinin ve zamanının değiştirilmesi söz konusudur (Bergman ve Sams, 2012; Turan, 2015). Araştırmalar, öğrencilerin öğretmene sınıf dışında sınıf içinde olduğundan daha çok gereksinim duyduğunu göstermektedir (Talbert, 2012). Öğretmenler, ders içinde performanslarını konunun temelini anlatmaya ayırmakta, daha detaylı bilgiler yanında öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini anlamak için ödevleri genellikle evde yapmaları için vermektedirler. Öğrenciler de bu ödevleri evde kendi başlarına yaparken zorlandıklarından birilerinden yardım alma ihtiyacı hissetmektedirler. Tüm bunlar dikkate alındığında TYS modelinin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından yararlı olacağı ileri sürülmektedir (Fulton, 2012; Miller, 2012).

TYS modelinde; öğrenciler sınıf dışında videolar, ders sunuları, öğrenme yönetim sistemleri gibi çoklu ortam araçlarını kullanırken, sınıf ortamında alıştırmalar ve uygulamalar yaparak öğrendiklerini ve bilgilerini pekiştirme imkânı elde ederler (Aşıksoy ve Özdamlı, 2016). Bu durum fen bilimleri dersi programında belirlenen öğretmenin rolünün kolaylaştırıcı ve yönlendirici olması yanında öğrencilerin araştıran, sorgulayan ve tartışan bireyler olarak yetişmesi amacı ile de örtüşmektedir (MEB, 2013; 2017). Öğretmen merkezli öğretim uygulamalarında ders işlenirken genelde öğrenciler pasif olarak dinlemekte ve zaman kalmışsa anlamadıkları yerleri öğretmene sormaktadırlar. Ders bittikten sonra öğretmen konu ile ilgili öğrencilere ödevler vererek evde yapmalarını istemektedir. TYS modelinde ise öğretmen derste konu ile ilgili anlatımları videoya çekip bunu uygun ortamlara (internet, CD, flash bellek vb.) yükleyip öğrencilerin bunları evde izlemelerini sağlamaktadır. Sınıf ortamında ise videoda yer alan konu ile ilgili öğrencileri de işin içine katarak ve etkinlikler yaparak derste sorular çözülmektedir. Böylelikle öğrenciler TYS modelinde problemler üzerinde durarak daha aktif hale gelmektedirler.

TYS modelinin öğrenciler açısından bireysel farklılıklarına göre farklı sürelerde öğrenmelerine imkân tanınması, dersi kaçıran veya anlamayan öğrenciler için tekrar imkânı sunması, öğrencilere sorumluluk alma fırsatı vermesi, sınıf içinde daha fazla etkinlik ve uygulama yaparak daha etkili öğrenme sağlaması gibi yararları bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler açısından, teknolojik imkânları kullanarak kendini geliştirme fırsatı sağlaması, daha zengin öğrenme ortamları hazırlaması, öğrencilerine daha fazla rehberlik etmesi, sınıf içinde konuları tekrar anlatmayarak zamanı etkili kullanması, zamanın büyük bir kısmında uygulamalar ve alıştırmalar yaparak öğrencilerle daha fazla iletişimde bulunması gibi yararları bulunmaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2014; Gençler, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Miller, 2012). TYS modelinin, videoların ses ve görüntü kalitesinin düşük olması, öğrencilerin videoları izleyip izlemediklerinin takibinin zor olması, bireysel öğrenmede yetersiz olan öğrencilerin yalnız kalması ve öğretmenlerin bu sistemi uygulamaya hazır olmaması gibi birtakım zorlukları da vardır (Gençer vd., 2014; Talbert, 2012; Turan, 2015). Türkiye’de son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlanan bu modelin, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimi ve motivasyonu arttırdığı, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine daha fazla zaman ayırmalarına katkı sağladığı ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirdiği iddia edilmektedir (Aydın ve Demirer, 2017; Kara, 2016; Alsancak Sırakaya, 2017). Bilgisayarların ve bilişim teknolojilerinin eğitimin her türlü aşamasında kullanılması ile birlikte, bu tür uygulamaların öğrencilerin analitik, mantıksal, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesinde tercih edilmesinin olumlu sonuçları olduğu görülmektedir (Alsancak Sırakaya, 2017; Şahiner ve Kert, 2016). Bu üst düzey becerilere sahip öğrencilerin uygun kaynaklardan yararlı bilgileri alma, seçme, harmanlama, alınan bilgilerin uygunluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme ve seçilen bilgilerin işlenip işlenmeyeceğini kararlaştırması beklenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu çalışmada ele alınan BD becerisi de öğrencilerde gelişmesi beklenen 21. yüzyıl becerilerden bir tanesidir (Hwang, Lai ve Wang, 2014).

BD, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmek için bilgisayarları araç olarak kullanabilmek ve bunun için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaktır

(Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu, 2015). Wing (2008) BD kavramının okuma, yazma, matematik, fen gibi herkes tarafından kullanılan temel beceriler arasında olacağını ifade etmektedir. Bundy'ye (2007) göre BD; beşeri bilimler, sosyal bilimler ve doğal bilimler dâhil hemen hemen tüm disiplinlerdeki araştırmaları ve çalışmaları etkilemektedir. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Topluluğu (ISTE, 2016) tarafından bu becerinin öğrencilerin sahip olması gereken temel beceriler arasında olduğunu ifade edilmiştir. ISTE'ye (2015) göre öğrenciler, teknolojik yöntemlerin gücünden yararlanarak sorunları anlar, çözüm stratejileri geliştirir ve kullanırlar. Bu yönüyle BD becerisi, öğrencilerin karar alma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu becerinin analitik düşünme ile ilişkili olduğunu belirten Wing (2006), 21. yüzyılın ortalarında herkesin sahip olması gereken temel beceriler arasında yer aldığını ifade etmiştir. BD becerisinin son yıllarda popüler olan STEM için gerekli olan hayati bir beceri olduğu da araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Grover ve Pea, 2013).

TYS modeli ülkemizde yeni bir uygulanmakla birlikte özellikle lisansüstü düzeyde gittikçe daha fazla ilgi gören modellerden biridir. Ayrıca TYS modeli ile ilgili çalışmaların önemli bir kısmının karma ve nitel araştırma yöntemlerine göre yapıldığı belirlenmiştir (Aydın ve Demirer, 2017). Örneğin; Göğebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları deneysel çalışmada TYS modelinin akademik başarıyı artırdığını ve öğretmen adayları tarafından olumlu değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Alsancak Sırakaya (2016) ise yaptığı çalışmada bu uygulama ile öğrencilerin derse hazırlıklı geldiklerini, aktif katılım gerçekleştirdiklerini, eğlenerek öğrendiklerini ve motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmada TYS modelinin akademik başarıyı artırmada geleneksel yöntemlere göre farklılık oluşturmadığı belirlenmiş fakat öğrencilerin uygulanan modeli beğendikleri ve motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Garver ve Roberts (2013) TYS modelini uyguladıkları çalışmada, videoları izleyerek sınıfa gelen öğrencilerine günlük quiz yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem anlama düzeylerinin hem de aktif katılımlarının arttığına yönelik bulgular elde etmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalar ve güncel teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak bu çalışmada TYS modeli kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin fen bilimleri dersinde bilim ve teknoloji ilişkisini güncel gelişmeler ışığında kurarak fen bilimleri dersinde kendilerini geliştirecekleri öngörülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak uluslararası olduğu, çok az sayıda ulusal çalışmanın ise genelde lisansüstü düzeyde ve üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın; Türkiye’de TYS modeli ile ilgili ortaokul düzeyindeki araştırmaların az sayıda olması, teknolojik gelişmelerin fen bilimlerinin öğretim sürecine entegrasyonu açısından özgün ve güncel olması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; TYS modelinin ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve hareket konusunda öğrencilerin FB ve BD becerilerine etkisini araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırma deneysel yöntemle tasarlanmıştır. Deneysel yöntem, bir etkide bulunan ve bulunmayan değişken/ler üzerinde bağımsız değişkenin etkisinin karşılaştırıldığı araştırmalardır (Reichardt ve Mark, 2009). Araştırmanın deseni ise öntest -sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desendir. Yarı-deneysel desenler araştırma grubunun rastgele belirlenmediği durumlarda uygulanır (McMillan ve Schumacher, 2001). Çalışmada deney grubu öğrencilerle TYS modeli ile ders işlenirken; kontrol grubu öğrencilerine mevcut programa göre öğretmen merkezli bir öğretim uygulanmıştır. Tablo 1 deney ve kontrol gruplarına çalışma boyunca uygulanan süreç ve içerikleri göstermektedir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Süreç ve İşlemler

Grup	Öntest	Yöntem	Sontest
Deney Grubu	- FB testi - BD beceri testi	Ters yüz sınıf modeli	- FB testi - BD beceri testi
Kontrol Grubu	- FB testi - BD beceri testi	Öğretmen merkezli öğretim	- FB testi - BD beceri testi

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı yarıyılında Orta Karadeniz bölgesinde orta büyüklükteki bir il merkezinde yer alan bir devlet ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu ortaokulda toplam 750 öğrenci öğrenim görmekte ve çalışmanın yapıldığı 7. sınıfta 6 şube bulunmaktadır. Çalışma, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 53 öğrenci (26 deney, 27 kontrol grubu) ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 6 şube olan yedinci sınıflar arasından daha önceki dönemlere ilişkin fen bilimleri dersi başarı puanları benzer düzeyde olan iki sınıf arasından deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda 14 kız, 12 erkek; kontrol grubunda 13 kız, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır. Uygulamada öğretmen farkından oluşacak hataların önüne geçmek için her iki gruptaki uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırmacıdan kaynaklanacak hatanın kontrol altına alınması amaçlanmıştır (Çepni, 2014).

Veri Toplama Araçları

FB Testi: Çalışmada “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde yer alan konular dikkate alınarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. Ünitenin kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan 25 sorunun pilot çalışması, alanında uzman iki öğretim üyesi, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve biri 18 yıl, diğeri 20 yıl deneyimli iki fen bilimleri öğretmeninden uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular pilot uygulama olarak, deneysel çalışmaya dâhil olmayan 168 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizlerde 5 sorunun ayırt edicilik düzeyinin 0,20'nin altında olması nedeni ile testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzmanlar çıkan soruların kapsam geçerliğini düşürmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kalan 20 sorunun ayırt edicilik düzeylerinin 0.40'm üzerinde

olduğu belirlenmiştir. Soruların güçlük düzeylerinin ise 0.85 ile 0.25 arasında değiştiği ve sınavın ortalama güçlük düzeyinin 0.61 olduğu belirlenmiştir. Testin Kuder-Richardson-20 güvenirlik katsayısının ise 0.69 olduğu tespit edilmiştir.

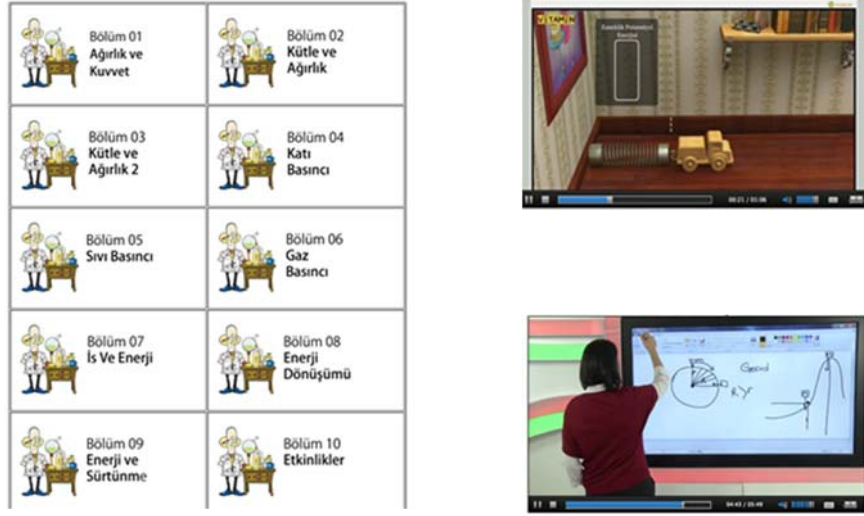
BD Ölçeği: Bu ölçek Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik analizi yapılmıştır. Toplam beş faktör ve 22 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.81 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri: Yaratıcılık, Algoritmik düşünme, İşbirliklik, Problem çözme, Eleştirel düşünme olarak belirlenmiştir. Ayrıca faktörlere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.64-0.87 arasında değerler almıştır.

İşlem Basamakları

Her iki grupta da derslerin işlenişi yıllık plana ve öğretim programında yer verilen süreye bağlı olarak 5 hafta (20 ders saati) sürmüştür. Çalışmanın başında ve sonunda testlerin yapılması ve gerekli açıklamaların yapılması için 2 hafta süre ayrılmış böylelikle deneysel çalışma toplam 7 hafta sürmüştür. Kalıcılık testinin uygulamadan 2 ile 8 hafta geçtikten sonra yapılabileceği (Hudson ve Sheffield, 1998) dikkate alınarak, deneysel çalışma tamamlandıktan 4 hafta sonra iki gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Deneysel Grubu: Fen bilimleri dersi öğretim programının konularıyla ilgili ders anlatımları konu bazında videoya çekilmiştir. Videolar çekildikten sonra gerekli montaj düzenlemeleri yapılarak öğrencilerin kullanacağı hale getirilmiştir. Ders anlatımları konunun içerik ve özelliğine göre 15-25 dakikalık süreler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ders kapsamında geçen laboratuvar çalışmaları, yine laboratuvar ortamında çekilen videolarla desteklenmiştir. Videolar, öğrencilere içerikler ve diğer materyallerle (sunu, resimler, şekiller vb.) birlikte web ortamında sunulmuş, ayrıca CD halinde öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin tamamı ders içeriklerine, okulun veya evlerinin web ortamından ulaşabilmişlerdir. Şekil 2’de web platformunun giriş kısmı görülmektedir. Bu içerikleri izleyecekleri bilgisayar veya tablet bilgisayarı olmayan öğrencilere araştırma süresi boyunca kullanabilecekleri tablet bilgisayarlar temin edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere sistemi nasıl kullanacakları, videoları nasıl izleyecekleri ve bir sorunla karşılaştıkları zaman neler yapacakları konusunda uygulamalı bilgiler verilmiştir.

Derse başlamadan önce öğrencilerin web sayfasına yüklenen videoları izleyip izlemediklerine dair kontroller yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin videolardan tuttuğu notlar, ders başlamadan önce incelenmiştir. Bu incelemelerde, öğrencilerin izledikleri videolarla ilgili aldıkları notlara yönelik sözel sorular yöneltilmiş ve videoları izlemeyen öğrencinin olmadığı belirlenmiştir. TYS modelinin yapıldığı deney grubunda araştırmacının hazırladığı videoların yanı sıra çoklu ortam olarak bilinen uygulamalara da yer verilmiştir. Çoklu ortam uygulamaları; animasyonlar, şekiller, resimler, ses dosyaları ve eğitsel oyunları içermektedir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) Eğitim Bilişim Ağındaki (EBA) içeriklerden de yararlanılmıştır. Dersin videolarına bu uygulamalardan uygun olanlar entegre edilerek öğrencilerin dersi bu uygulamalarla birlikte izlemeleri sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin BD becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, sistemin işleyişini kavrayacakları ortamlar oluşturulmuş ve çoklu ortam sunumlarının izlenmesinde karşılaşılan problemlere kendi çabalarıyla çözüm üretmeleri, çözüm üretmedikleri durumlarda sorunu sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak tanımlamaları talep edilmiştir. Bu ortamlardan konunun içeriğine göre hangisini kullanacaklarına kendilerinin karar vermeleri, izledikleri videolardaki verileri analiz etmeleri ve bu analizlerini sınıfta paylaşmaları istenmiştir. Şekil 2’de TYS modeli ile ilgili video görüntüleri ve sınıfta örnek çözümüne ilişkin görseller verilmiştir:



Şekil 2. TYS Modeli Uygulamasının Ekran Görüntüleri

Okul dışında bu uygulamaları yapan öğrenciler, ders saatlerinde ise öğretmen eşliğinde ve rehberliğinde konu ile ilgili örnekler çözerek ve alıştırmalar yaparak konuları pekiştirmişlerdir. Ders içindeki etkinliklerde araştırmacı öğrencilerle birebir alıştırmalar ve soru çözümleri yapmış, konuyu anlamakta zorluk çeken öğrencilerin konuları soru çözerek öğrenmelerini sağlarken konuyu anlayan öğrencilerin de pekiştirmeleri için uygulamalar gerçekleştirmiştir. Laboratuvar ve sınıf ortamında gerçekleşen bu işlemlerde öğrenciler ve araştırmacı tarafından sınıfa getirilen problemler, video içeriğine bağlı kalarak hem uygulamalarla hem de teorik olarak açıklanmış ve öğrencilerin gruplar halinde yaptıkları etkinliklerle desteklenmiştir. Ayrıca çoklu ortamda sunulan aktivitelerden bazıları öğrenciler tarafından sınıf veya laboratuvar ortamında uygulanmıştır. Şekil 3'te TYS modeli ile ilgili sınıf içi etkinliklerine ilişkin görüntüler

verilmiştir:



Şekil 3. TYS Modeli Uygulamalarının Sınıf İçi Etkinliklerinden Görüntüler

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda, mevcut öğretim programında yer alan içerik ve etkinliklere göre dersler yürütülmüştür. Ders işlenişinde ağırlıklı olarak düz anlatım, soru-cevap, deney ve tartışma gibi öğretmen merkezli yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Ayrıca ders saatinde kuvvet ve hareket ünitesi işlenerek öğrencilere çözmeleri için alıştırmalar ve ödevler verilmiştir. Kuvvet ve hareket ünitesi altında yer alan konular, programda belirtilen hedefler doğrultusunda ağırlıklı olarak araştırmacı tarafından sunum şeklinde işlenmiştir. Öğrenciler kaynak kitap olarak ders kitaplarını kullanmışlardır. Ders içeriğindeki uygulamalı çalışmalar, laboratuvar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin hangi yöntemlerle analiz edileceğini belirlemek amacıyla ölçeklerden toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek test edilmiştir. Bu katsayılar -1.00 ile +1.00 arasında değer aldığından verilerin normallik şartını sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri gruplarda normal dağılım gösterdiği ve grup varyansları homojen olduğundan analizlerde parametrik istatistikler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bağımlı değişkenlere ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Bu analizi ile hem uygulanan bağımsız değişkenlerin gruplar üzerindeki hem de grupların öntest ve sontest puanları arasındaki etkisi incelenmiştir. Bu analizlerde, çalışma grubundaki öğrenci sayısı düşük olduğundan anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubundan araştırmanın bağımlı değişkenlerine yönelik toplanan veriler karşılaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin FB Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Deney			Kontrol		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Öntest	26	29.04	4.90	27	29.26	5.83
Sontest	26	76.92	13.27	27	64.26	14.98
Kalıcılık	26	69.23	15.34	27	58.33	13.87

Tablo 2’de görüldüğü gibi TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışma öncesi FB testi puanları 29.04 iken uygulama sonrasında 76.92 olmuştur. Mevcut programa göre işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin FB puanları ise 29.26’den uygulama sonrasında 64.26’ya çıkmıştır. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubunun puanları son-teste göre yaklaşık 8 puan düşmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin son-test ve kalıcılık puanları arasındaki fark ise yaklaşık 6 puandır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin FB Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	17849.06	52				
Grup	2405.24	1	2405.24	7.94	0.007	0.14
Hata	15443,82	51				
Denekleriçi	37230.93	53				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	31774.32	1	31774.32	349.40	0.000	0.87
Grup*Ölçüm	818.66	1	473.85	9.00	0.004	0.15
Hata	4637.95	51				
Toplam	55079.99	105				

Tablo 3’e göre deney ve kontrol grubunun deneysel çalışma öncesi ve sonrası öntest, sontest ve kalıcılık FB puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F(1-51)= 7.94, p<.01$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin FB puanları için ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapılmadığında farklılaşma

olduğunu göstermektedir. Grup ayrımı yapılmadığında her iki gruptaki öğrencilerin FB öntest, sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F(1-51)=349.40; p<.01$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında öğrencilerin FB puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine [TYS modeli ve öğretmen merkezli öğretime göre yapılan uygulamalar] bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Yani her iki grupta öğrencilerin FB öntest, sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin FB puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F(1-51)= 9.00, p<.01$). Bu bulgu, TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin FB puanlarında deney öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin FB puanlarındaki gözlenen değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin FB puanları denemelere (farklı öğretim yöntemleri) bağlı olarak farklılık göstermektedir. Meydana gelen farklılığın sontestle öntest ve sontestle kalıcılık arasında sontest puanları lehine; kalıcılık ve öntest puanları arasında ise kalıcılık puanları lehine meydana geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin BD Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Deney			Kontrol		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Öntest	26	77.31	9.91	27	78.48	7.83
Sontest	26	84.62	11.11	27	80.63	10.58

Tablo 4'te görüldüğü gibi TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışma öncesi ve sonrası BD puanları yaklaşık 7 puan artmıştır. Mevcut programa göre işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin BD puanlarının yaklaşık 3 puan arttığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin BD Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	6914.64	52				
Grup	52.37	1	52.37	0.39	0.54	0.01
Hata	6862.27	51				
Denekleriçi	3954.92	53				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	592.15	1	592.15	9.48	0.003	0.16
Grup*Ölçüm	176.30	1	176.30	2.82	0.099	0.05
Hata	3186.47	51				
Toplam	10869.56	105				

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun deneysel çalışma öncesi ve sonrası BD puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($F(1-51)=0.39, p>.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin BD puanları için ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapılmadığında farklılaşma olmadığını göstermektedir. Grup ayrımı yapılmadığında her iki gruptaki öğrencilerin BD öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F(1-51)=9.48, p<.01$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında öğrencilerin BD puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine bağlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hem grup hem de öntest-sontest puanlarının birlikte öğrencilerin BD puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F(1-51)=2.82, p>.05$). Bu bulgu, TYS modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin BD puanlarında deney öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında gözlenen değişimlerden farklı olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonuçları, ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi kuvvet ve hareket ünitesinde TYS modeli ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin FB puanlarının mevcut programla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığını göstermektedir. Fulton (2012) TYS modelinin geleneksel eğitim sisteminden farklı olduğunu ve bu sistemin eğitim-öğretim anlayışına bireysellik kattığı

için eğitim verimliliğini artırarak öğretmen merkezli öğretime göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Turan (2015) da TYS modeli ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca kalıcılık puanlarında da deney grubu lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. TYS modelinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eden materyaller kullanılmasının öğrencilerin başarılarında kalıcı sonuçlar elde edilmesinde etkili olduğu farklı çalışma sonuçlarıyla da desteklenmiştir (Alsancak Sırakaya, 2015; Yalın, 2015). TYS modelinin bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabileceğini belirten Werner, Denner ve Campe (2012) öğrencilerin başarılarının izlenmesi için etkili olacağını ifade etmişlerdir. Fakat yazarlar TYS modelinin öğrencilerin başarılarına etkisinin uzun sürede ortaya çıkacağını belirtmişlerdir.

TYS modelinde öğrencilerin fen başarılarının yüksek çıkmasının, öğrencilerin teorik bilgiyi evde öğrenmeleri ve sınıfa geldiklerinde konu ile ilgili etkinlikler yaparak sorular çözmelerinden kaynaklandığı farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir (Alsancak Sırakaya, 2015; Aydın, 2016; Boyraz, 2014; Sezer, 2015; Tomory ve Watson, 2015; Yavuz, 2016). Ters yüz sınıfları gibi uygulamalarla öğretmenler yeteneklerini sınıf içinde daha fazla kullandıklarını ve öğrencilerine daha faydalı olduklarını da ifade etmektedirler (Arslan ve Özpınar, 2008). Bu uygulamada öğretmenler ders içeriğini sisteme daha önceden hazırlayarak yüklediklerinden programı yetiştirme çabası içerisinde değillerdir. Bu da öğretmenlerin sınıfta daha çok öğrenci ve daha çok problemle ilgilenerek etkili çözümler üretmelerine katkı sağlamaktadır (Talbert, 2012). Bu nedenle ders süresince öğretmenin ulaşılabilir olmasının, öğrencilerin fen başarılarının artmasını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin BD becerileri, ölçeğin derecelendirilmiş aralıklarına göre ortalamanın üzerindedir. Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) 241 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin BD becerilerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca BD becerilerinin uygulama sonrasında değişip değişmediğine yönelik bulgular incelendiğinde; uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin BD becerilerinin kontrol grubu öğrencilerin BD becerilerine göre, anlamlı düzeyde olmasa da bir artış

gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin BD becerilerinin yüksek olması, bu öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin bazılarını; özellikle de teknolojiyi kullanarak problem çözme becerilerine sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir. Yapılan benzer çalışmalarda da 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiyi iyi kullandıkları ve eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerinin yüksek olduğu ile ilgili benzer bulguların elde edildiği görülmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2015; Çakır, 2013; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013). BD; yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği gibi birçok alt beceriyi kapsayan ve ölçülmesi oldukça kompleks ve zor bir beceridir (Korkmaz vd., 2015). Bu becerinin geliştirilmesi ile uluslararası ve ulusal sınavlarda düşük başarının görüldüğü fen bilimlerinde, yukarıdaki beceriler yanında öğrencilerin mantıksal düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazanmaları için fırsatlar oluşturulabilir.

Bu çalışmada TYS modeli uygulaması beş hafta ile sınırlı olduğundan özellikle BD becerisi gibi ölçülmesi güç ve etkisi uzun sürede belirlenebilecek bir özelliğin değişim düzeyini daha az hatalı ölçmek için birkaç üniteyi kapsayıcı tasarımlar yapılabilir. Bu amaçla boyutsal çalışmalardan zaman serili tasarımların kullanılması ile öğrencilerin bu kompleks becerilerinde ortaya çıkabilecek değişimin eğilimi daha açık bir şekilde belirlenebilir. Ayrıca çalışmada bağımlı değişken olarak öğrencilerin FB ve BD becerileri ele alınmıştır. Bu becerilerin yanında öğrencilerin eğitim ortamlarındaki öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanmaya yönelik psikomotor becerilerinin ölçülebilmesi, öğrencilerdeki gelişimin çok yönlü olarak izlenmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü bilginin hızla arttığı günümüzde doğru bilgiye erişimin sadece bilişsel becerilerle sağlanması mümkün değildir. Bireylerin teknolojik araçları kullanmaya yönelik psikomotor yeterliklere sahip olmaları da gerekmektedir.

TYS modeli hakkında sınıf içinde ve özellikle de sınıf dışında öğrencilerin yaklaşımlarını ve görüşlerini almak ve onları gözlemek bu yeniliklerin olumlu ve olumsuz yanlarını öğrenmek açısından yararlı olacaktır. Bu bağlamda nitel araştırmalar yapılması önerilebilir. Böylelikle, teknolojik gelişmeleri (akıllı telefon, internet, bilgisayar oyunları, vb.) günlük hayatlarında kullanan öğrencilerin, bu tür uygulamalar eğitim-öğretim

ortamlarında kullanıldığında ne gibi etkileri olduğunun derinlemesine ortaya çıkarılması mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1) 1-14.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz - yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 114-132.
- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS Model of Motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1) 38-63.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Aydın, B., & Demirel, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bundy, A. (2007). *Computational thinking is pervasive*. <http://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf> adresinden 11 Temmuz 2016 tarihinde alınmıştır.

- Cakir, R., & Yildirim, S. (2015). *Who are they really? A review of the characteristics of pre-service ICT teachers in Turkey*. The Asia-Pacific Education Researcher, 24(1), 67-80.
- Çakır, R. (2013). Okullarda teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği ve teknoloji planlaması. içinde, *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*. Ankara: PegemA Akademi.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning ve Leading with Technology*, 39(8), 12–17.
- Garver, M. S., & Roberts, B. A. (2013). Flipping and clicking your way to higher-order learning. *Marketing Education Review*, 23(1), 17-22.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, (s. 881-888), 5-6 Şubat, 2014, Dubai.
- Göğebakan Yıldız, D., Kıyıcı, G., & Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 186-200.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K—12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hudson, J. A., & Sheffield, E. G. (1998). Déjà vu all over again: Effects of reenactment on toddlers' event memory. *Child Development*, 69(1), 51-67.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473.
- ISTE. (2015). *CT leadership toolkit*. <http://www.iste.org/docs/ct-documents/ctleadership-toolkit.pdf?sfvrsn=4> adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- ISTE. (2016). *ISTE standards for students*. <https://www.iste.org/standards/standards-for-students-2016> adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.

- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A., & Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 68-87.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 143-162.
- McMillian, J., & Schumacher, S.(2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th Ed.). New York: Longman,
- MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 30 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1vekno=213> adresinden 30 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143> adresinden 28 Eylül 2017 tarihinde alınmıştır.
- Miller, A. (2012). Five best practices for the flipped classroom. *Edutopia*. *Posted Online*, 24, 02-12.
- Öz, B. (2007). *2001 ilköğretim fen bilgisi dersi ve 2005 ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özenç, B., & Arslanhan, S. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 1292255907-8.
- Reichardt, C. S., & Mark, M. M. (2009). Quasi-experimentation. L. Bickman & D. J. Rog (Ed.), *The handbook of applied social research methods*. (p. 182-213), London: Sage Publications.
- Sezer, B. (2015). Gerçekleştirilen teknoloji destekli tersine çevrilmiş sınıf uygulamasının yansımaları. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*. Eylül, 2015, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şahiner, A., & Kert, S. B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 38-43.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1). <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7> adresinden 27 Temmuz 2017 tarihinde alınmıştır.

- Teng, D. C. E., Chen, N. S., Kinshuk, Dr., & Leo, T. (2012). Exploring students' learning experience in an international online research seminar in the synchronous cyber classroom. *Computers & Education*, 58, 918-930
- Tomory, A., & Watson, S. L. (2015). Flipped Classrooms for Advanced Science Courses. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 875-887.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Werner, L., Denner, J., Campe, S., & Kawamoto, D. C. (2012, February). The fairy performance assessment: Measuring computational thinking in middle school. In *43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, ACM.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical transactions of the royal society of London A: mathematical, physical and engineering sciences*, 366(1881), 3717-3725.
- Yaman, S., & Köksal, M., S. (2014). Fen öğrenmede zihinsel risk alma ve yordayıcılarına ilişkin algı ölçeği Türkçe formunun uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(3), 119-142.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenme ve öğretim materyalleri. M. Aydoğdu & T. Kesercioğlu (Eds) *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F., & Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.

SUMMARY

The purpose of the Study: The purpose of this research is to investigate the impact of flipped classroom model on students' science success and computational thinking skills in 7th grade science class in a middle school. Comprehensive progress in science and technology makes inevitable to keep up with changing society with all its institutions. Also change is not limited only to institutions but also deeply affects the trained human profile and learning concepts. Today, thanks to technology changing and improving dizzily, easy access to information and increasing use of technology have launched a change and transformation in all areas of daily life. This change has enabled the emergence of new approaches and models to teaching and learning and revealed the availability in the education of application of flipped classroom model which is a new technique in the teaching-learning process. Application of flipped classroom model: it enables students to focus on the problems faced during individual or group problem-solving activities, exercising, practicing and their individual learning in the classroom while providing access to the parts that are suitable for individual learning of the subjects to be treated in the future outside the school with the help of asynchronous systems to student.

In this flipped classroom model, as students are watching the video related courses which was prepared by the teacher at home, exercises, examples, problems related to topics will be discussed more in the classroom. In this way, it is expected that students perform learning more and deeply about the subjects. The students can learn the points which they missed, did not understand or did not pay attention while the teacher was explaining the lesson in class, by watching video at home, but the topic will strengthen with exercises and questions solutions under the teacher's guidance in the school. On the other hand, sciences lesson is very important in terms of features such as self-recognition of students, recognition the nature and giving meaning to what is happening around them. In the scope of this lesson, students also learn the lesson both in terms of theory and practice. Applications are useful in both a better understanding of the subjects and the returns (feedbacks) in practice of what has learned in theory. But, application environment cannot

be assured for each student due to the problems such as one-way communication in the training, the overcrowded classrooms, lack of sufficient time and equipment, failure to consider individual differences. For that reason, flipped classroom model provides opportunities for students who are unable to find opportunities to practice during the course, who are not effective due to individual differences in learning and teaching process, who prefer individual learning, who wants to perform the learning activities in different places and at different times.

Method of the Study: The research was conducted as a quasi-experimental design. The study group of the research consists of 53 seventh-grade students at secondary school level (26 students at experimental group, 27 students at control group). In the research; in the experimental group, course was taught by using flipped classroom model. On the other hand, in the control group, course was taught by lecture-based learning that the present program used in schools. The data were collected via science success test and computational thinking scale.

Findings of the Study: The findings of the research revealed that the students in the experimental and control groups had a statistically significant difference in favor of the experimental group with respect to the science success test on science course. On the other hand, according to the results of the retention test, there is a statistically significant difference between experimental and control group in favor of the experimental group. Moreover, it is also noteworthy that despite it is not statistically significant, there is an increase in students' computational thinking skills in the experimental group.

Conclusion and Discussion: The reason for the high success of the students in the flipped classroom model was supported by similar studies that the students learn the theoretical parts at home, and when they come to class, they do activities about the topics and solve the questions. Moreover, it has been supported by similar study results that the presence of materials enriching learners' learning is effective in achieving retention for students' science success. One of the results of the research is that the students' computational thinking skills are high. This may be due to the fact that students have 21st century skills, especially problem-solving skills using technology. This research is specific in terms of

the fact that the researches on applications of flipped class model in Turkey are not very much investigated and the technological developments are not integrated into the education and teaching processes. For this reason, it is considered that this study contributes to the literature.

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi

An Investigation into the Studies Related to Supporting Early Literacy Skills at Home

Elçin YAZICI¹, Adalet KANDIR²

¹Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
yazici.elcin@gmail.com

²Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
akandir@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 20.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 11.12.2017

ÖZ

Araştırma erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle ilgili alan yazın değerlendirmesi yapılarak, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı bilimsel nitelik taşıyan 2016 ve sonrası doktora tez çalışmaları, doküman olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan tez çalışmaları analiz edildiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi “ebeveyn aktif katılımı ve ebeveyn modellemesi” başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada “ebeveyn aktif katılımı” boyutuna göre çalışmaların ebeveyn eğitimini ve katılımını destekleyici özellikte programlarla gerçekleştirildiği, aktif katılımın sağlanmasında daha çok etkileşimli kitap okuma unsurunun etkileri üzerinde durulduğu, aktif katılımın okuryazarlık becerilerinden özellikle sözel dil becerileriyle arasındaki ilişkiye değinildiği ve bu boyutta etkinliklerin çoğunlukla annelerle gerçekleştirildiği görülmüştür. “Ebeveyn modellemesi” boyutuna göre ise çalışmaların ebeveyn kaynaklı değişkenlerden daha çok sosyo-ekonomik düzey, kültür ve inanç unsurları üzerinde durulduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumu, tezlerde kullanılan yöntem ve temalara göre dağılımında kullanılan betimsel istatistikler incelendiğinde; konunun amacı doğrultusunda yapılan çalışmaların yurt içine göre yurt dışında daha fazla olduğu; bütün çalışmaların 2016 yılına ait olduğu; genellikle nicel, nitel ve karma yöntemlere çalışmalarda yer verilmekle birlikte daha çok nicel yöntemin ağırlıkta olduğu; temalara göre ise çalışmaların büyük çoğunluğunun ebeveyn aktif katılım boyunda yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, Ev ortamı, Erken çocukluk

ABSTRACT

The current study was carried out to investigate the studies related to supporting early literacy skills at home. In the collection of the data for the study, document investigation which is considered as a qualitative research method was used. Concerning document investigation method, related literature was reviewed and the doctorate thesis carried out in 2016 and afterwards with a scientific quality over early literacy skills at home both at home and abroad were accepted as a document. With the analysis of the theses within the content of the research, supporting early literacy skills at home was investigated under the heading of "parent involvement and parent modelling" and content analysis was conducted. It was found that the documents were realized with the programs having a supportive feature for parent education and involvement depending on the "parent active involvement" dimension, the factors of interactive book reading to obtain active involvement were studied, particularly the relation between verbal language skills within active involvement literacy skills was mentioned and that the activities at this dimension were mostly carried out with mothers. In terms of "parent modelling" dimension, the studies were carried out on socio-economic level, culture and faith factors rather than parent-based variables. In addition, upon the review of the descriptive statistics used in the distribution depending on the methods and themes, it was found that the studies carried out in this field were more abroad compared to the domestic studies; all the studies were carried out in 2016; even though qualitative, quantitative and mixed methods were frequently used in the studies, qualitative one was dominantly used; in terms of themes, a great majority of the studies were carried out at the dimension of parent involvement.

Keywords: *Early literacy, Home environment, Early childhood.*

GİRİŞ

Erken okuryazarlık kavramı, bebeklik döneminde gelişme gösteren ve erken çocukluk dönemi boyunca keşif ve eğitimsel fırsatlarla zenginleştirilen bir beceri seti ve bilgi tabanı olarak tanımlanır (Phillips ve Lonigan, 2009). Erken okuryazarlık, temel akademik ve davranışsal becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi yoluyla sürekli geliştirilmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar, öncelikli olarak okuryazarlık becerilerini destekleyen unsurlara odaklanır. Bu unsurlardan biri de, ev ortamıdır (Miller, 2016).

Ev ortamı, çocukların okuryazarlık becerileri ile karşılaştığı ilk ortamdır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların içinde yaşadığı ev ortamının sağladığı olanaklar, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını büyük ölçüde etkiler. Son 20 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların formal eğitime başlaması ile okuryazarlık becerilerinin gelişiminde farklılıkların arttığı dikkat çekmiştir (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara bu ilk farklılıkların nedeni sorulduğunda en sık verilen yanıt, genellikle ebeveynlerin çocuklarına sağladığı ev okuryazarlık ortamı (Home Literacy Environment/HLE) yönündedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002).

Ev okuryazarlık ortamı, çocuklara sağlanan kaynak ve çeşitli fırsatların yanı sıra bu çeşitliliğin çocuklara sağlanmasında etkili olan ebeveyn becerileri, yetenekleri ve eğilimleri olarak tanımlanır (Adame-Hernandez, 2014; Simek, 2014; Wang, 2014). Hart ve arkadaşları (2009) ev okuryazarlık ortamını, çocukların evde doğrudan eğitim olmadan okuryazarlık etkinliklerine maruz kaldığı veya katıldığı “dolaylı öğrenme ortamı” şeklinde ifade eder. Okuryazarlık tarihinde ise ev okuryazarlık ortamı; okuryazarlık eserleri, okuryazarlığın işlevsel kullanımları, okuryazarlık için yönlendirici sözler söyleme, kütüphane kullanımı, ebeveyn teşviki ve okuma değeri, ebeveyn beceri öğretimi, çocuk ilgisi, okuryazarlık davranışlarında ebeveyn modellemesi, ebeveyn eğitimi ve tutumları, etkileşimli kitap okuma ve bağımsız okuma gibi okuryazarlık deneyimleri ile ilgili birtakım değişkenlerin bulunduğu bir kavram olarak açıklanır (Phillips ve Lonigan, 2009; Zhang ve Koda, 2011; Yeo, Ong ve Ng, 2014). Bu tanımlar

incelendiğinde, ev okuryazarlık ortamının çok boyutlu bir kavram olarak kabul edildiği dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda ev okuryazarlık ortamının çeşitli boyutlarını vurgulayan altı kavrama vurgu yapılmıştır. Bu kavramlar; *sınırlayıcı çevre* (Ebeveynlerin okuryazarlık etkinliklerine katılma yeteneği ve eğilimi), *etkileşimli okuma* (ebeveyn ve çocuk katılımı), *pasif ev okuryazarlık ortamı* (çocukların okuryazarlık etkinliklerini gözlemlemesi), *aktif ev okuryazarlık ortamı* (çocukların okuryazarlık etkinliklerine aktif katılımı), *okuryazarlık ara yüzü* (aktif ve pasif ev okuryazarlık ortam kombinasyonu) ve *genel ev okuryazarlık ortamı* (bütün kavramların toplamı)'dır (Steensel, 2006; Adame-Hernandez, 2014).

Belirtilen kavramların genel olarak odak noktasını daha çok, ev ortamında okuryazarlık becerilerini destekleyici ebeveyn/çocuk etkileşimi oluşturmaktadır (Irish, 2016). Ebeveynler, çocukların ilk öğretmenleri ve aynı zamanda okumaya karşı tutumlarını şekillendiren rol modellerdir (Yeo, Ong ve Ng, 2014). Ebeveynler, çocuklarının formal eğitime başlamadan önce okuryazarlık becerilerinin gelişimini önemli derecede etkileyen ve erken öğrenmeye yönelik fırsatların geliştirilmesinde kritik rol oynayan bireylerdir (Neumann, Hood ve Neumann, 2009). Çocuklara ilk öğrenme ortamı ve çeşitli olanaklar sunan ebeveynler, ev ortamında okuryazarlık bilgi ve becerilerini çocuklarıyla farklı şekillerde paylaşır. Bu paylaşımlar okur-yazar olmanın farklı yollarını öğrenmede bir basamak olarak kullanılır ve aynı zamanda ev ve okul arasındaki geçişi kolaylaştırır (Irish, 2016; Li ve Tan, 2016).

Ebeveynler, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine *aktif katılım* ve *modelleme* olmak üzere iki şekilde katkıda bulunur (Yeo, Ong ve Ng, 2014). *Aktif katılım*da ebeveynler, okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için çocuklarla birlikte okuryazarlık etkinliklerine doğrudan katılır. Ebeveynlerin aktif katılımını destekleyici okuryazarlık etkinlikleri arasında; etkileşimli kitap okuma, öykü anlatımı, yazma gibi etkinliklerin yanı sıra alfabe, sayılar, harfler gibi kavramların kazanımını kolaylaştıran ritimli çocuk kitapları ile kütüphane, müze gibi öğrenme mekânlarına yapılan geziler yer alır (Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011; Baroody ve Diamond, 2012). Ev okuryazarlık ortamını oluşturan bu etkinlikler, okuryazarlık gelişiminin

farklı alanlarını etkilediği için informal ve formal etkinlikler arasında ayrım yapmayı sağlar. İnfomal okuryazarlık etkinlikleri; dil, sözcük bilgisi, anlatım ve okuduğunu anlama gelişimini destekler. Bunun aksine formal etkinlikler yazı üzerine odaklanır ve iç-dış alan becerilerini (alfabe bilgisi, sözcük kodlama ve fonolojik farkındalık) geliştirir (Phillips ve Lonigan, 2009; O'Connor, 2013; Yeo, Ong ve Ng, 2014). Bu şekilde çocuklara okuryazarlık etkinliklerine katılma ve doğal okuryazarlık becerilerini kullanma olanağı sağlanmış olur (Baroody ve Diamond, 2012).

Modelleme ise ebeveynler çocuklarının yanında televizyon izleme davranışı yerine gazete okuma, kitap okuma gibi davranışlar sergileyerek okumanın istenen bir etkinlik olarak algılanmasını sağlar. Ayrıca ebeveynler konuşma biçimleri, tutum ve davranışları, duygusal desteği ile çocuklarının okuma ve öğrenme becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin bu şekilde model olması çocukların alıcı dil, fonolojik farkındalık, ifade edici dil ve öykü anlama gibi becerilerinin gelişimini destekler. Bu durum, çocuklarda okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalık oluşturur. Farkındalık oluşturmak adına ebeveynler, ev ortamında çocukların okuryazarlık etkinliklerinden keyif almasını sağlamalı ve bu etkinliklere katılma sıklığına dikkat etmelidir (Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011; Baroody ve Diamond, 2012).

Ebeveynlerin aktif katılım ve modelleme yolu ile ev okuryazarlık ortamını desteklemesinin yanı sıra *yaşa uygun eğitim materyalleri* ile çocukların ev ortamında okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği belirtilir. Ayrıca sembolik oyuna teşvik eden (yemek pişirme setleri gibi) ve ince motor becerilerinin gelişimini destekleyen (bloklar gibi) oyuncaklar çocukların dil becerileri ve içsel motivasyonu üzerinde etkilidir (Rodriguez ve Tamis-LeMonda, 2011).

Ev okuryazarlık ortamı yukarıda belirtilen bileşenler açısından değerlendirildiğinde, çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyici yönde zengin bir ev ortamı ile karşı karşıya bırakılması çağdaş eğitim teori ve uygulamalarının hedeflerini destekler niteliktedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Araştırmalarda ev okuryazarlık ortamındaki nicel ve nitel farklılık nedenleri; ebeveyn özellikleri (okuma yeteneği, okuma ve eğitime yönelik tutum vb.), demografik özellikler (yaş, eğitim durumu vb.) ve

sosyo-ekonomik düzey (gelir, meslek vb.) gibi ebeveyn kaynaklı değişkenler olarak belirtilmiştir (Burgess, 2005).

Özellikle ev okuryazarlık ortamında yaygın bir etken olarak kabul edilen sosyo-ekonomik düzey değişkenine yönelik çalışmalar dikkati çekmektedir. Farklı sosyoekonomik düzeylerden (SED) ve sosyokültürel kökenden gelen çocukların okuryazarlık becerileri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Baker, Fernandez-Fein, Scher ve Williams (1998) tarafından yapılan araştırmada orta gelire sahip ebeveynlerin %90'dan fazlasının, düşük gelire sahip ebeveynlerin ise sadece %52'sinin çocukları ile günlük olarak kitap okudukları tespit edilmiştir.

Ayrıca ebeveynlerin eğitim durumuna ilişkin Karass, VanDeventer ve Braungart-Ricker (2003) ise, ebeveynlerin en az lise mezunu olduğu orta gelirli ailelerde bile gelir düzeyi ile ebeveyn/çocuk etkileşimli kitap okuma arasında ilişki olduğunu saptamıştır. ABD hükümeti ve Ulusal Sağlık İstatistikleri Merkezi işbirliği ile oluşturulan Çocuk ve Aile İstatistikleri Federal Etkileşim Formu (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics/2003) raporunda ise; Kafkas ailelerin %64'ünün, Afrikalı ailelerin %48'inin, Amerikalı ve İspanyol ailelerin ise %42'sinin çocuklarına günlük olarak etkileşimli kitap okudukları belirtilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey ev okuryazarlık ortamında yaygın bir etken olarak kabul edilse de bu raporda, etkileşimli kitap okuma ile pozitif yönde, yoksullukla negatif yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Akt. Phillips ve Lonigan, 2009). Yine aynı şekilde Brooks-Gunn ve Markman (2005) ile Yarosz ve Barnett (2001) yaptıkları çalışmalarında benzer etnik kökene sahip ailelerin çocuklarında okuma becerileri yönünden olumlu yönde farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Çalışma sonucunda; sınırlı eğitim düzeyine ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip pek çok ebeveyn, zenginleştirilmiş ve destekleyici ev okuryazarlık ortamları ile çocuklarının okuryazarlık beceri alanlarında değişiklikler meydana getirmiştir.

Ebeveynler, ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev ortam kalitesi ile çocuklarının öğrenme gelişimine katkıda bulunur (Wang, 2014). Destekleyici bir etkileşim tarzı, ebeveyn-çocuk işbirliğini geliştirir. Ebeveyn-çocuk işbirliğine dayalı etkileşimli kitap okuma deneyimi sözcük gelişimi, sözcük bilgisi ve

dolayısıyla okuduğunu anlama gelişiminde önemlidir (Simek, 2014). Genel olarak değerlendirildiğinde yalnızca etkileşimli okuma etkinliğine odaklanan ev okuryazarlık çalışmalarında, birincil etkinin sözel dil becerilerinde olduğu, bununla birlikte daha zengin ve çeşitli ev merkezli okuryazarlık etkinliklerinin kullanıldığı çalışmalarda ise etkinin sözel dil, sözcük bilgisi ve kodla ilişkili becerilerde (sözcüğü tanıma), olduğu tespit edilmiştir (Phillips ve Lonigan, 2009). Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, HLE'nin çocuklarda fonolojik farkındalık, kod çözme (karşılaşılan sembollerden anlam veya mesaj çıkarma becerisidir) ve sözel dil gibi okuryazarlık becerileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Simek, 2014). De Jong ve Leseman (2001), Hollandalı çocukların ev ortamında okuryazarlık becerilerini birinci ve üçüncü sınıfta okuma becerileri yönünden değerlendirmiştir. Ev okuryazarlık ortamı, birinci sınıfta fonem (ses birim) ve sözcük bilgisi farkındalığı gibi sözel dil becerileri üzerinde etkilidir. Ayrıca ev okuryazarlık ortamının çocukların sınıftaki okuma başarısı ve sözcük bilgisiyle birlikte üçüncü sınıfta okuduğunu anlama becerileri üzerinde uzun süreli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Sénéchal ve LeFevre (2002) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada ise, çocukların ev okuryazarlık deneyimleri ile okuma başarısı arasındaki karmaşık ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin hem kitap okuma etkileşimini hem de okuryazarlık becerilerini desteklemesi çocukların daha sonraki okuma performansını ile ilişkili olan alıcı dil ve fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkili olmuştur.

Tüm bu bilgiler ışığında ebeveynlerin, içgüdüsel olarak ya da eğitimle çocuklarına sağladığı destekleyici ev ortamının, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Çocuklara ev ortamında okuryazarlık becerilerini destekleyici yönde sunulan etkinliklerin niceliği ve niteliği, çocukların akademik ve bilişsel süreç becerilerini geliştirmeye katkı sağlayarak eğitimsel niteliği artırır. Ebeveynlerin hem aktif katılım hem de modelleme yolu ile okuryazarlık becerilerini destekleyici ev ortamı oluşturmaları, doğal okuma gelişiminin mümkün olduğuna inanmaları, kendi okuryazarlık alışkanlıklarını geliştirmeleri, ev ortamının duygusal iklimini etkileyen ebeveynlik stres düzeyini kontrol etmeleri, ses, harf ve

sözcükleri vurgulayan okuryazarlıkla ilgili eğitsel oyun ve etkinlikler kullanmaları, bu etkinlikleri ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyici yönde zevkli birer deneyime dönüştürmeleri ve okuryazarlık etkinliklerinde doğal, yaratıcı ve teşvik edici olmaları son derece önemlidir (Phillips ve Lonigan, 2009; Farver, Xu, Lonigan ve Eppe, 2012; Wang, 2014; Yeo, Ong ve Ng, 2014).

Sonuç olarak alanla ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilir, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir. Yapılan bu araştırmanın erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi konusunda gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin yurt içi ve yurt dışındaki genel eğilimi vermesi ve bu alanda çalışma yapacak uzmanlara bakış açısı kazandırması umulmaktadır. Bu çalışmada yurt içi ve yurt dışında farklı üniversitelerdeki doktora tezlerinin analizi yapılarak mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmada, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin doktora tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumuna göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin temalara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Karataş, 2015).

Araştırmada, yurt içi ve yurt dışında yapılan ve Şubat-Nisan 2017 tarihlerinde (ProQuest Dissertations & Theses Global Tez Arşivi ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı/YÖK Tez Arşivi taranarak) ulaşılabilen, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi ile ilgili bilimsel nitelikte çalışmalardan 2016 ve sonrası doktora tez çalışmaları doküman olarak kabul edilmiştir.

Yurt dışı yabancı tezlere ProQuest Dissertations & Theses Global Tez Arşivi veri tabanından konu başlığı ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkisi düşünülerek belirlenen “home literacy environment (HLE), home environment and children, early literacy and home environment, home literacy activities, parent-child interaction, joint book reading” anahtar sözcükleri ile arama yapılarak ulaşılmıştır. Yurt içi tezlere ise, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Arşivi veri tabanından konu başlığı ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkisi düşünülerek belirlenen “ev okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlık, ev ortamında okuryazarlık etkinlikleri, okuryazarlık ve ebeveyn desteği, etkileşimli kitap okuma” anahtar sözcükleri ile arama yapılarak ulaşılmıştır.

Dokümanların geçerlik ve güvenilirlik özellikleri, Scott’a (1990) göre dört ölçütte belirlenmiştir. Bunlar: (1) Dokümanın gerçek olması, (2) Doğruluğu içerecek şekilde inanılır olması, (3) Taklitten uzak olması ve (4) Güncel anlamı içermesidir. Araştırma kapsamına alınan dokümanlar, bilimsel doktora tezleri olduğundan bu ölçütlere uygun olduğu kabul edilmiştir.

Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak için verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ilk olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonraki aşamada araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılarak ortak bir karara varılmıştır. Araştırmacıların kendilerine ait görüşleri, sonuçların raporlaştırılması aşamasında araştırmaya dâhil edilmiştir (Gök ve Erdoğan, 2009: 237).

Araştırma kapsamına alınan tezlerin doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi aşağıda belirtilen aşamalar dikkate alınarak toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

1. *Dokümanlara ulaşılması* aşamasında, öncelikli olarak hangi dokümanlara gereksinim duyulduğu ve bu dokümanlara nasıl ulaşılacağı belirlenmiştir. Buna göre araştırmada kullanılacak olan doktora tezlerine YÖK ve ProQuest veri tabanlarından ulaşılmasına karar verilmiş ve tezler web sitelerinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
2. *Orijinalliğin kontrol edilmesi* aşamasında, doküman inceleme sürecinde elde edilen her doküman veri kaynağı olarak kullanılmayabilir. İyi bir gözlemci, araştırmacı dokümanları tartışmasını, değerlendirmesini, gerektiğinde sahte veya uydurma olanlarını tespit etmeyi ve reddetmesini bilmelidir. Elde edilen dokümanların gerçek olup olmadığı, kim veya kimler tarafından üretilmiş/yazılmış veya geliştirilmiş olduğu, dokümanlar üzerinde herhangi bir oynama veya değiştirme olup olmadığı gibi özellikler açısından araştırmacı dokümanların güvenilirliği ve geçerliliği hususunda bir yanıt bulacaktır. Araştırmada kullanılması planlanan tezlere ulaşıldıktan sonra, belirtilen özellikler ile örtüşmediği düşünülen tezler araştırma kapsamından çıkarılmıştır.
3. *Dokümanların anlaşılması* aşamasında, dokümanların doğru anlaşılması ve çözümlenmesi de araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği için önemlidir. Araştırmada kullanılmasına karar verilen tezlerin araştırmacılar tarafından anlaşılabilir olarak özümsemesi amaçlanmıştır. Buna göre tezlerin analizine başlanmadan önce konu başlıklarına göre düzenlenmiştir. Çalışmada ulaşılan dokümanlarda tezlerin yılını, yürütüldüğü üniversiteyi, tezin konusunu, yöntemini kapsayan bilgiler bulunmaktadır.
4. *Verinin analiz edilmesi* aşamasında, içerik analizi ve betimsel istatistikler yapılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli sözcüklerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır.

Araştırmacı bu sözcük ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler, analiz eder ve çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Dokümanlardan elde edilen verilerin içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına göre yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacılar, oluşturdukları kavramsal çerçeveden elde ettikleri bilgileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde “*ebeveyn aktif katılımı* (okuryazarlık etkinliklerinde yer alma)” ve “*ebeveyn modellemesi* (okuryazarlık etkinliklerinin kazanımında rol model olma)” başlıkları altındadır. Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde “*ebeveyn aktif katılımı*” başlığı; ebeveyn eğitim çalışmaları ve ebeveyn katılım unsurlarını, “*Ebeveyn modellemesi*” başlığı ise; ebeveyn kaynaklı değişken (sosyo-ekonomik düzey, kültür-ırk ve inanç vb.) unsurlarını kapsamaktadır. İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki temalara göre toplanan veriler düzenlenmiştir. Daha sonra ise araştırmacılar toplanan verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden sonuç ilişkisi kurmak, bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarmak için elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmış ve alan yazın doğrultusunda tartışmıştır. Ayrıca tezlerin belirlenen özelliklere göre dağılımlarını sayısallaştırmak için frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

5. *Verinin kullanılması* aşamasında, çalışmada elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır. Alan yazına katkı sağlaması beklenen öneriler sunulmuştur.

Ayrıca araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumu, tezlerde kullanılan yöntem ve temalara göre dağılımında frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan ve Analiz Edilen Tezlerin Dağılımı

<i>Kod</i>	<i>Tez Adı</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Üniversite/Ülke</i>	<i>Yıl</i>
T1	Latin/İspanyol Anne-Çocuk Etkileşimi ve Paylaşımlı Kitap Okuma Üzerine ePALS'ın Etkisi (Effects of ePALS on Latino/Hispanic Mother-Child Interactions and Shared book Reading)	<i>Karma Yöntem</i>	University of Oregon Ave, Eugene, ABD	2016
T2	Babalar ve Okuryazarlık: Orta Sınıf Babalar Çocuklarının Okuryazarlık ve Dil Deneyimi ile Kimliklerine Etki Etmek İçin Çocuklarıyla Diyalogu Nasıl Kullanır? (Fathers and Literacy: How Middle Class Fathers Use Dialogue With Their Children to Impact Literacy and Language Experiences and Identities)	<i>Nitel Yöntem</i>	Cardinal Stritch University Milwaukee, Wisconsin, ABD	2016
T3	Kuzey Carolina Head Start Aile Katılımı ve Riskli Okulöncesi Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Nitel Eylem Araştırma Çalışması (A Qualitative Action Research Study of North Carolina Head Start Parent Involvement and At-Risk Preschool Early Literacy Experiences)	<i>Nitel Yöntem</i>	Northcentral University Prescott Valley, Arizona ABD	2016
T4	Tablet Teknolojisinin Ebeveyn Okuryazarlık Eğitimi Üzerine Etkisi: Ebeveyn ve Bakıcıların Perspektifleri (Influence of Tablet Technology on Family Literacy Learning: Perspectives of Parents and Caregivers)	<i>Nitel Yöntem</i>	Lamar University King Jr Pkwy, Beaumont ABD	2016
T5	Çocukların Sembolik Gösterim Deneyimlerinin Ebeveyn Anlayışları (Parents' Understandings of Young Children's Symbolic Representation)	<i>Nitel Yöntem</i>	George Mason University Fairfax, ABD	2016
T6	Annelerin Etkileşimli Okuma Deneyimlerinde Dil Kullanımı ve Çocuklarının Geleneksel Baskı ve E-Kitap Kullanımı (Maternal Language Use During The Shared Reading Experiences of Mothers and Their Infant Children Using A Traditional Print and E-Book)	<i>Karma yöntem</i>	State University of New York, ABD	2016
T7	Ev Ortamında Diyaloga Dayalı Okuma: Altı Ailenin Çoklu Vaka Çalışması (Dialogic Reading in the Home Environment: A Multiple Case Study of Six Families)	<i>Nitel Yöntem</i>	George Mason University, Fairfax, ABD	2016
T8	Okulöncesi Çocukların Okuma Gelişimi Üzerine Ebeveynlerin Perspektifleri (Parents' Perspectives on Reading Development of Preschool Children)	<i>Nitel Yöntem</i>	Grand Canyon University Phoenix, Arizona, ABD	2016
T9	Latin Göçmen Ailelerde Ev Okuryazarlık Etkinlikleri: Toddlers'in Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Katkıları (Home Literacy Activities In Latino Immigrant Families: Contributions To Toddlers')	<i>Karma yöntem</i>	University of Maryland, College Park, Maryland ABD	2016

	Expressive And Receptive Language Skills)			
T10	Aile Özellikleri, Ebeveyn Çocuk Katılımı, İnteraktif Okuma Davranışları ve Okul Öncelerinin Doğal Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkiler (The Connections Between Family Characteristics, Parent-Child Engagement, Interactive Reading Behaviors, and Preschoolers' Emergent Literacy)	<i>Nicel Yöntem</i>	Alfred University Alfred, ABD	2016
T11	Ebeveyn Destekli Bir Girişimin Latin Ebeveyn-Çocuk Sözel Etkileşimine ve Çocukların Alıcı Dil Becerilerine Etkilerinin İncelenmesi (Investigating The Effects of A Parent-Mediated Intervention on Latino Parent-Child Verbal Interaction and Children's Receptive Vocabulary)	<i>Karma Yöntem</i>	Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia ABD	2016
T12	İspanyol Göçmen Ebeveynler İçin Destekleyici Ebeveyn Eğitimi ve Katılımı Programı (Parent Education and Involvement Program As A Support For Hispanic Immigrant Preschool Parents)	<i>Nitel Yöntem</i>	Northern Illinois University, Lincoln Hwy, DeKalb ABD	2016
T13	18-24 Aylık Çocuklarda Okuryazarlık Becerilerinin Tahminçisi Olarak Erken Sosyal İletişim (Early Social Communication Predictors of Preschool Emergent Literacy Skills In Toddlers 18-24 Months of Age)	<i>Nicel Yöntem</i>	Florida State University College Ave, Tallahassee, ABD	2016
T14	Ev Temelli Aile Katılımı ve Anaokulunda Temel Erken Okuryazarlık Becerileri İle İlişkisi (Home-Based Parent Involvement and Its Relationship To Basic Early Literacy Skills In Kindergarten)	<i>Nicel Yöntem</i>	Indiana University of Pennsylvania, Indiana ABD	2016
T15	Okul Öncesi Çocuklarının Öykü Zamanında Duygusal, Bilişsel, Davranışsal-Göz ve Davranışsal-Beden Katılımı Üzerinde Prozodin (aruz, ölçü, vezin) Etkisi (The Effect of Prosody On Preschool Children's Emotional, Cognitive, Behavioral-Eye, and Behavioral-Body Engagement During Story Time)	<i>Nicel Yöntem</i>	Utah State University Logan, Utah, ABD	2016
T16	Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Demografik faktörler ve Ebeveyn Katılımı Arasındaki İlişkinin Nicel İnceleme Çalışması (A Quantitative Study Examining the Relationship between Demographic Factors and Parent Involvement in Early Literacy Practices)	<i>Nicel Araştırma</i>	Northcentral University, Hartford Dr, Scottsdale ABD	2016
T17	Göçmen Çocuklar İçin Miras Dili Koruma ve Çift Okuryazarlık: Çin Göçmen Ailelerin Dil Politikası ve Çift Okuryazarlık Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma (Heritage Language Maintenance and Biliteracy Development For Immigrants' Children: A	<i>Karma Yöntem</i>	University of Maryland, College Park, Maryland ABD	2016

	Study of Chinese Immigrants' Family Language Policy and Biliteracy Practices)			
T18	Okul Öncesi Dönem Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev ve Sınıf Okuryazarlık Ortamları İle Olan İlişkinin Çok Düzeyli Analizi (A Multilevel Analysis Of Home And Classroom Literacy Environments In Relation To Preschoolers' Early Literacy Development)	<i>Nicel Yöntem</i>	Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Türkiye	2016
T19	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Ev Okuryazarlık Ortamı İle İlişkisi (Development of Preschool Children's Emergent Literacy Skills And Its Relation To Home Literacy Environment)	<i>Nicel Yöntem</i>	Hacettepe Üniversitesi Ankara, Türkiye	2016

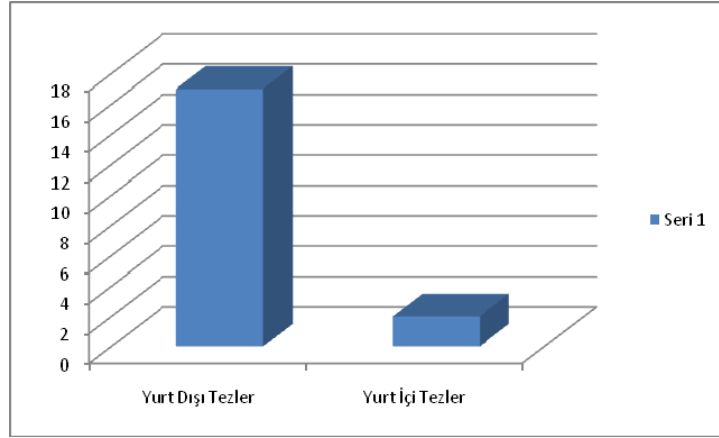
Tablo 1'de araştırma kapsamına alınan doktora tez çalışmalarının adı, araştırmacısı, kullanılan yöntemi, hangi üniversitede ve ülkede yapıldığı ve yılı sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan doktora tezleri, iki bölümde incelenmiştir.

Birinci bölümde; araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumuna, yıllara, tezlerde kullanılan yöntemlere ve temalara göre dağılımları belirlenmiştir.

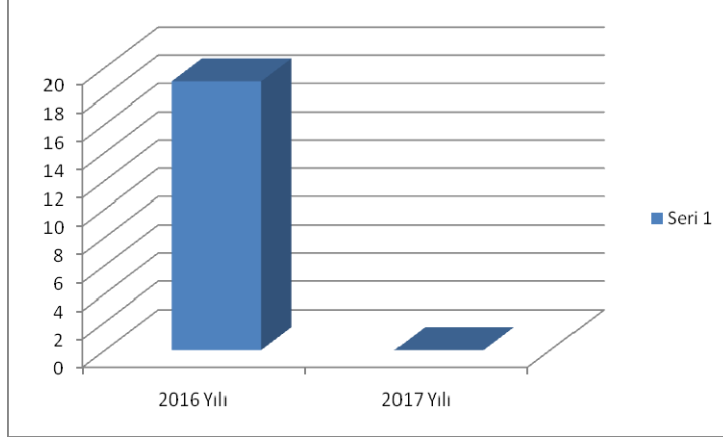
Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumuna göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Doktora Tezlerinin Yurt İçi ve Yurt Dışında Olma Durumuna Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin %89.4’ünün yurt dışı ve %10.5’inin ise yurt içi tezlerden oluştuğu görülmektedir.

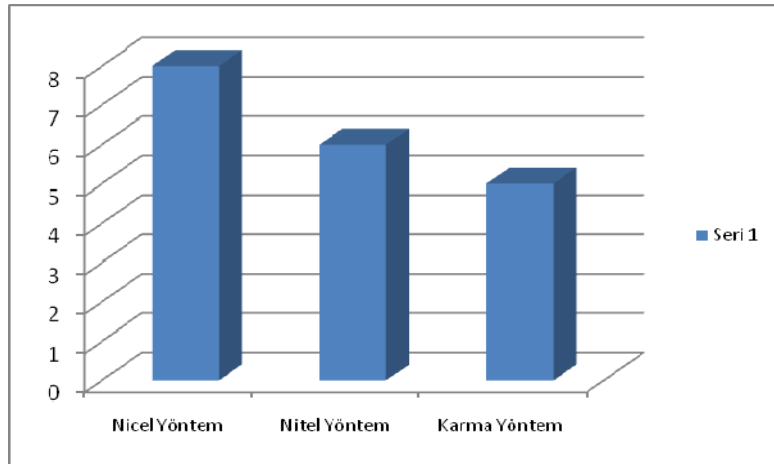
Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin tamamının 2016 yılına ait olduğu görülmektedir.

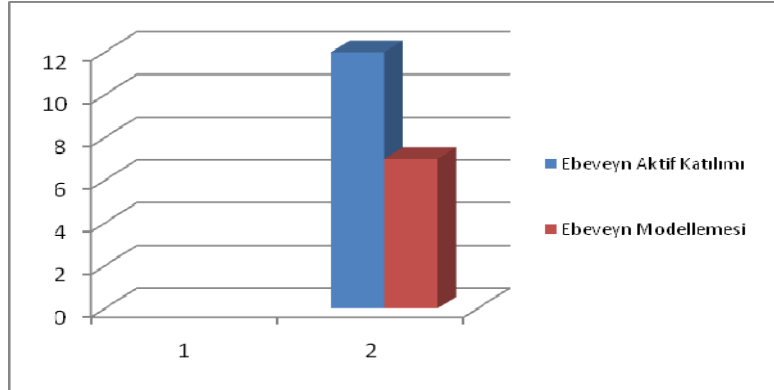
Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin yöntemlere göre dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Doktora Tezlerinin Yöntemlere Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin %42.1'inin nicel yöntemin, %31.5'inin nitel yöntemin ve %26.3'ünün ise karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin temalara göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Doktora Tezlerinin Temalara Göre Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin %63.1'i erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveynlerin aktif olarak, %36.8'inin ise model olarak yer aldığı belirlenmiştir.

İkinci bölümde; araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde “ebeveyn aktif katılımı” boyutu ile “ebeveyn modellemesi” boyutu açısından analiz edilmiş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Tez Çalışmalarının Ebeveyn Aktif Katılımı Boyutuna İlişkin Analizi

Araştırmada analiz edilen tezlerden bir kısmının (T1, T3, T4, T6, T7, T9, T11, T12, T13, T14, T15 ve T16) erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveyn aktif katılımının önemini vurguladığı görülmektedir. Bu kapsamda ele alınan tezlerde “ebeveyn eğitim ve katılım çalışmaları” unsurlarına yer verilmiştir. Tezler bu unsurlar açısından incelendiğinde;

T1 (Latin/İspanyol Anne-Çocuk Etkileşimi ve Etkileşimli Kitap Okuma Üzerine ePALS'ın Etkisi)'de; Anne-çocuk etkileşimi ve etkileşimli kitap okuma davranışlarına yönelik annelere İnternete Dayalı Oyun ve Öğrenme Stratejileri-EPALS adlı eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, verilen eğitimin hem annelerin hem de çocukların etkileşimli okuma davranışları üzerinde pozitif yönde bir etki yarattığı görülmektedir.

T3 (Kuzey Carolina Head Start Aile Katılımı ve Riskli Okulöncesi Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Nitel Eylem Araştırma Çalışması)'te; Risk altındaki çocukların okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için ailelere ebeveyn-çocuk etkileşimli okumaya yönelik Reader Raising programı ile eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, verilen eğitimin çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

T4 (Tablet Teknolojisinin Ebeveyn Okuryazarlık Eğitimi Üzerine Etkisi: Aile ve Bakıcıların Perspektifleri)'te; Tablet teknolojinin okuryazarlık kazanımı üzerindeki etkisi ortaya koymak için ebeveynlere teknoloji, bir okuryazarlık öğrenme aracı olarak tanıtılmıştır. Ebeveynler konuşma, dinleme, görüntüleme, okuma, yazma gibi okuryazarlık becerilerini geliştirmek için teknolojiyi kullanmaya yönelik bir programa katılmıştır. Araştırma sonucunda, tablet teknolojinin ebeveyn okuryazarlık eğitimi üzerinde etkili olduğu, ebeveynler tarafından çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için teknolojik araçları kullanabilecekleri spesifik yollar tespit edilmiştir.

T6 (Annelerin Etkileşimli Okuma Deneyimlerinde Dil Kullanımı ve Çocuklarının Geleneksel Baskı ve E-Kitap Kullanımı)'da; Anneler ve bebeklerinin basılı ve elektronik kitapları kullanarak etkileşimli okuma deneyimleri gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, bu çeşit kitap kullanımının annenin dil kullanımında farklılıklar yarattığı, ayrıca hem bebeklerin hem de yetişkinlerin okuryazarlık ve bilişsel gelişimlerini desteklediği ortaya koyulmuştur.

T7 (Ev Ortamında Diyaloğa Dayalı Okuma: Altı Ailenin Çoklu Vaka Çalışması)'de; Ebeveynlere çocuklarının sözcük dağarcığı gelişimlerinin desteklenmesini sağlamak için öğretim videoları ile diyaloga dayalı okumayı kullanmaları öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, diyaloga dayalı okuma, ebeveynlerin ilgi ve katılım düzeylerini artırmıştır.

Çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde az bir değişiklik olsa da diyaloga dayalı okuma ile okuryazarlık puanlarında bir artış olmuştur.

T9 (Latin Göçmen Ailelerde Ev Okuryazarlık Etkinlikleri: Yeni yürümeye başlayan çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Katkıları)'da; Çocukların ev ortamında ebeveynleri ile okuma, öykü anlatma, şarkı söyleme gibi okuryazarlık etkinliklerine katılımı sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, okuryazarlık etkinliklerinin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

T11 (Ebeveyn Destekli Bir Girişimin Latin Ebeveyn-Çocuk Sözel Etkileşimine ve Çocukların Alıcı Dil Becerilerine Etkilerinin İncelenmesi)'de; Ebeveyn destekli bir programın, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocukların alıcı dil becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu programda, annelere etkileşimli kitap okuma etkinliği ile çocuklarının dilini geliştirme stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların okuryazarlık becerileri daha da gelişme göstermiştir.

T12 (İspanyol Göçmen Ebeveynler İçin Destekleyici Ebeveyn Eğitimi ve Katılımı Programı)'de; İspanyol göçmen ebeveynleri, okuryazarlık becerileri yönünden desteklemek için "PEIB" eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynler programdan önce çocuklarına kitap okumadıkları ancak program boyunca çocuklara erken yaşlarda kitap okumanın neden önemli olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

T13 (18-24 Aylık Çocuklarda Okuryazarlık Becerilerinin Tahminçisi Olarak Erken Sosyal İletişim)'te; Normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikme olan çocukların sosyal iletişim ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak için ebeveynlere FIRST WORDS adlı bir proje kapsamında eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, bu iki beceri arasında ilişki olduğu her iki grupta da sözel dilde önemli farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır.

T14 (Ev Temelli Aile Katılımı ve Anaokulunda Temel Erken Okuryazarlık Becerileri İle İlişkisi)'te; Ev temelli ebeveyn katılımı (oyun temelli etkileşimler, okuryazarlık

becerilerini destekleyici etkinlikler vb.) ve erken okuryazarlık gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn katılımı ile temel erken okuryazarlık becerileri arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Fakat ebeveyn-çocuk etkileşiminin türü (çocuğa kitap okuma, çocukla akademik beceriler üzerinde çalışma, çocuğa oynama, çocuğu yemek yeme meşguliyetlerine katılma vs.) ile sonraki okuma becerileri arasında ilişki bulunmuştur.

T15 (Okul Öncesi Çocuklarının Öykü Zamanında Duygusal, Bilişsel, Davranışsal-Göz ve Davranışsal-Beden Katılımı Üzerinde Prozodinin Etkisi)'te; Prozodi (hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması) çocuk katılımı, alıcı dil becerileri ve ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Prozodi ve çocuk katılımı arasındaki ilişkiyi anlamak için çocuklara günlük olarak yüksek ya da düşük prozodili öyküler okunmuştur. Çocukların öyküye katılımlarını anlamak için duygusal, bilişsel, davranışsal-göz ve davranışsal-beden etkileşim ölçüleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek ya da düşük prozodili öykülerde çocukların katılımının farklılık göstermediği saptanmıştır.

T16 (Erken Okuryazarlık Uygulamalarında Demografik Faktörler ve Ebeveyn Katılımı Arasındaki İlişkinin Nicel İnceleme Çalışması)'da; Erken okuryazarlık ev uygulamalarında demografik faktörler ve ebeveyn katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okuryazarlık etkinliklerine katılımında yaş ve eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır, fakat sosyo-ekonomik düzey arasında istatistiksel olarak ebeveyn katılımı yönünde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yukarıda incelenen tezlerde erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde, ebeveynlerin aktif katılım boyutuna vurgu yapılmaktadır. Bu boyuta göre; “etkileşimli kitap okuma, e-kitap kullanımı, okuryazarlık etkinlikleri, interaktif okuma, diyaloga dayalı okuma” gibi okuryazarlık becerilerini ev ortamında destekleyici eğitim programları (ebeveyn eğitimi ve ebeveyn katılımı) ile ilgili çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bu eğitim programlarının ortak amacının, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinin önemine ilişkin ebeveynlerde farkındalık

yaratmak olduğu dikkat çekmektedir ve bu yönde verilen eğitimlerin ya ebeveynler ya da çocuklar üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmaların çoğunluğunda ebeveynlerin okuryazarlık etkinliklerine aktif katılımının sağlanmasında kitap okumaya yönelik eğitim verildiği görülmektedir. Yani ev okuryazarlık ortamının sınırlı bir şekilde kavramsallaştırıldığı, yalnızca bir boyutuna odaklanıldığı ve bu boyutunun da ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma olduğu dikkati çekmektedir (Adame-Hernandez, 2014). Ev okuryazarlık ortamının çok yönlü ve çok boyutlu olmasından dolayı ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını destekleyici çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Ayrıca ev ortamında erken okuryazarlık becerilerini destekleyici yönde ebeveynlere verilen eğitimler, genellikle çocukların sözel dil beceri alanı ile ilişkilendirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin diğ er alt alanlarını kapsayan çalışmalara daha az rastlandığı görülmektedir. Okuryazarlık becerileri sadece sözel dil becerilerini kapsamamakla birlikte birbiri ile iç iç e geçmiş fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazma gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır (Hynes, 2010). Storch ve Whitehurst (2002)'in yapmış oldukları çalışmada da okuryazarlık becerilerini iki boyutta ele alındığı, bir boyutunu sözel dil becerilerinin diğ er boyutunu da kodla ilgi becerilerin (fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazma) oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte çalışmalar incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde çoğunlukla annelerin hedef alındığı ve anne eğitimini destekleyici yönde çalışmalara yer verildiği dikkat çekmektedir. Çocukların ev ortamını paylaştığı diğ er bireyleri de hedef alan çalışmaların sınırlı olduğu ve eğitim etkinliklerinin birer ortağı olan baba, ağ abey, abla, kardeş, bakıcı gibi bireyleri de kapsayıcı yönde çalışmaların artması, uygulama farklılıklarını ortadan kaldırmaya ya da en aza indirgemeye katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Çünkü ev ortamı genellikle çocukların dile duyarlı olduğu ilk yer olup, çocuklar çevresindeki bireyler sayesinde okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri gözlemleme, keşfetme ve bunlara katılma şansına sahip olmaktadır. Bu nedenle hem annelerin, hem babaların hem de çevredeki diğ er bireylerin eğ itimin bir parçası olarak düşünölmesi ve bu bireylerin çocuklara ev

ortamında okuryazarlık becerilerini destekleyici bir ortam sunması gerekir (Cassel, 2011).

Araştırma kapsamında yer alan tezler yöntemsel olarak incelendiğinde ise çalışmalarda nitel, nicel ve karma modellere yer verildiği, daha çok nicel modelin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda genellikle geniş zaman aralıklarını kapsayan deneysel çalışmalara yer verilmekle birlikte daha uzun vadede derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayan boylamsal çalışmaları da yer verilmiştir.

Tez Çalışmalarının Ebeveyn Modellemesi Boyutuna İlişkin Analizi

Araştırmada analiz edilen tez çalışmalarının bir kısmının (T2, T5, T8, T10, T17, T18 ve T19) erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveyn modellemesinin önemini vurguladığı görülmektedir. Bu kapsamda ele alınan tezlerde ebeveyn kaynaklı değişken (sosyo-ekonomik düzey, kültür-ırk ve inanç vb.) unsurlarına yer verilmiştir. Tezler bu unsurlar açısından incelendiğinde;

T2 (Babalar ve Okuryazarlık: Orta Sınıf Babalar Çocuklarının Okuryazarlık ve Dil Deneyimi ile Kimliklerine Etki Etmek İçin Çocuklarıyla Diyalogu Nasıl Kullanır?)'de; Babaların sahip oldukları okuryazarlık ve dil deneyimlerinin ve kimliklerinin çocukları nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmada babalar, ev ortamında gözlemlenmiştir. Babaların kullandıkları konuşmalar doğal ortamda kaydedilmiştir. Sonuç olarak, babaların okuryazarlık ve dil deneyimleri ve kimliklerinin çocukları üzerinde kritik rol oynadığı ve çocuklarıyla zengin içerikli konuşmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

T5 (Çocukların Sembolik Gösterim Deneyimlerinin Ebeveyn Anlayışları)'te; Çocukların sembolik sunumun (çocukların kendini ifade etmek için kullandıkları anlam-karalama, çizme, boyama, harfler) çeşitli biçimlerine ilişkin ebeveyn anlayışı incelenmiştir. Sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarının sembolik temsilciliklerinde anlam aramakta olduklarını göstermiştir.

T8 (Okulöncesi Çocukların Okuma Gelişimi Üzerine Ebeveynlerin Perspektifleri)'de; Ebeveynlerin çocuklarının okuryazarlık gelişimi alanındaki rollerini nasıl algıladıkları ve evde çocuklarıyla meşgul oldukları okuryazarlık etkinliklerini keşfetme

amaçlanmıştır. Anket ve görüşmelerle toplanan veriler, ebeveynlerin okuryazarlık gelişim alanındaki rolleri gereği çocuklarının erken okuryazarlık becerileri için bir temel oluşturmasına yardımcı olmak istediklerini ortaya koymuştur.

T10 (Ebeveyn Özellikleri, Ebeveyn-Çocuk Katılımı, İnteraktif Okuma Davranışları ve Okul Öncelerinin Doğal Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkiler)'de; Çocukların okuryazarlık gelişiminde ebeveyn özellikleri (SES ve ırk), ebeveyn-çocuk katılımı ve interaktif okuma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuryazarlık becerilerinin kazanımında sosyo-ekonomik düzeyin, ebeveyn-çocuk katılımı üzerinde ırktan daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

T17 (Göçmen Çocuklar İçin Miras Dili Koruma ve Çift Okuryazarlık: Çin Göçmen Ailelerin Dil Politikası ve Çift Okuryazarlık Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma)'de; İngiliz egemen bir toplumda yaşayan Çinli göçmen ailelerin dil politikası (dil alışkanlıkları, dil ve okuryazarlık ortamı, ebeveynlerin dil yönetimi, ebeveynlerin dile yönelik tutum ve ideolojileri) ve okuryazarlık uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, evdeki dil uygulamaları Çinli göçmen çocuklar arasında dil değişimine neden olmuştur. Çocuklar ebeveynleri, kardeşleri ve akranları ile İngilizce konuşmayı tercih etmiş ve çocuklar için evde okuryazarlık ortamı İngiliz egemen bir eğilim göstermiştir. Ayrıca Çinli ebeveynlerin dil tutum ve ideolojileri İngiliz ideolojisinden etkilenmiştir. Ebeveynler, İngilizce okuryazarlık etkinliklerine ve çocuklar için materyallere daha fazla yatırım yapmıştır ve bu durumda çocukların okuryazarlık becerilerini etkilemiştir.

T18 (Okul Öncesi Dönem Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev ve Sınıf Okuryazarlık Ortamları İle Olan İlişkinin Çok Düzeyli Analizi)'de; Çocuklarının ev ve sınıf okuryazarlık ortamları incelenmiştir ve bu iki ortamın alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi, ses farkındalığı ve yazı kavramları beceri gelişimleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, bu becerilerin birbiri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca ev ortamında çocukların yazı ile ilgili deneyimlerine göre sözel dil deneyimlerinin daha zengin olduğu, ev okuryazarlık ortamı ve anne eğitim düzeyinin erken okuryazarlık becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

T19 (Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Ev Okuryazarlık Ortamı İle İlişkisi)'da; Çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelemek ve çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamının bu becerilerle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okuryazarlık becerilerinin (sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve ad yazma becerisi) yaş değişkeninden etkilendiği ortaya konulmuştur. Ev okuryazarlık ortamı ile çocukların okuryazarlık becerileri arasında bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan tezler incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveyn modellemesinin etkisi üzerinde durulduğu dikkati çekmektedir. Ebeveyn modellemesi boyutuna göre; “sosyo-ekonomik düzey, kültür (ırk), ve inanç gibi” okuryazarlık becerilerini ev ortamında destekleyici ebeveyn kaynaklı değişkenlerle ilgili çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde ebeveyn modellemesi ile ilgili çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu ve farklı değişkenlerle de çalışılması gerektiği düşünülebilir. Çünkü ebeveyn modellemesi, çocukların doğal ortamda yetişkinleri gözlemlemesini ve çocuklarda okuryazarlık becerilerine yönelik ilgi uyandırmayı hedeflemektedir. Bu hedeflerin gerçekleşmesi, çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Son 10 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde de değerlendirilen ev okuryazarlık ortamı bileşenleri arasında; ebeveyn ilgisi, okuma yönelik tutum, çocuk okuma ilgisi, çocuk motivasyonu, ebeveyn duygu durumu, ebeveyn beklenti ve inançları, IQ ve genetik bileşenler ile sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin yer aldığı ve bu değişkenlerin HLE’de farklılıkların ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Burgess, 2005; Cassel, 2011). Özellikle modelleme boyutunda ebeveynin okuma davranışı, çocuklarda okumanın istenebilirliğini artırmaktadır. Ayrıca ebeveyn duyarlılığı da ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve gereksinimlerini karşılaması, içten ve olumlu bir sevgi ile duygusal yönden destek sağlaması okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Cassel, 2011). Çünkü çocukların yaşamları, ebeveynlerin sosyal ve kültürel uygulamalarını yansıtmakta ve onların, gelişimlerini ve öğrenimlerini büyük ölçüde etkilemektedir

(Cossa, 2016). Ayrıca bu boyutu temsil eden unsurların işlevselliğinin eğitimlerle pozitif yöne aktarımına yönelik ebeveynlerde farkındalık oluşturma ile ilgili çalışmalara da yer verilebilir. Bu açıdan erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveynlerin, farklı değişkenlerin etkisinin bilincinde olarak dolaylı yönden katılım sağlaması ile çocuklarının okuryazarlık beceri gelişimlerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmaları yöntemsel olarak incelendiğinde ise, çoğunluğunun nitel ve nicel modelde olduğu çok azının karma modelde olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmının betimsel tarama türünde olduğu görülmüştür.

Bu noktadan hareketle incelenen doktora tez çalışmalarında, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveynin aktif olarak katılma ve model olarak yer alma boyutlarında çalışmalara rastlanıldığı görülmekle birlikte, bu boyutları temsil eden bütün unsurlarla ilgili çalışmaların yapılması da önem arz etmektedir. Bu boyutları temsil eden bütün unsurlarla ilgili çalışmalara yer verilmesinin, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında daha nitelikli bir şekilde desteklenmesine, ev-okul arasındaki geçişi kolaylaştırarak çocukların çok yönlü gelişiminin desteklenmesine ve çocukların okuryazarlık yönünden beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan 2016 ve sonrası doktora tez çalışmalarının incelenmesini amaçlayan araştırmaya ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmaları analiz edildiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveynlerin *aktif ve modelleme* yolu ile katılım sağladıklarına ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin aktif katılımına yönelik çalışmaların; ebeveyn eğitimi ve katılımını destekleyici özellikte programlarla gerçekleştirildiği, aktif katılımın sağlanmasında daha çok etkileşimli kitap okuma unsurunun etkileri üzerinde durulduğu, aktif katılımın okuryazarlık becerilerinden özellikle sözel dil becerileriyle arasındaki ilişkiye değinildiği ve bu boyutta etkinliklerin çoğunlukla annelerle gerçekleştirildiği görülmüştür.

Ebeveynlerin modelleme yoluyla katılımına yönelik çalışmaların ise; ebeveyn kaynaklı değişkenlerden daha çok sosyo-ekonomik düzey, kültür (ırk) ve inanç unsurları üzerinde durulduğu ancak ebeveyn özellikleri (okuma yeteneği, okuma ve eğitime yönelik tutum vb.), demografik özellikler (kardeş sayısı vb.), ebeveyn dinamikleri (stres yaratan olay ve durumlar vb.) gibi unsurlara ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşamadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki doktora tezlerinin yurt içi ve yurt dışında olma durumu, tezlerde kullanılan yöntem ve temalara göre dağılımında kullanılan betimsel istatistikler incelendiğinde; konunun amacı doğrultusunda yapılan çalışmaların yurt içine göre yurt dışında daha fazla olduğu; bütün çalışmaların 2016 yılına ait olduğu nicel, nitel ve karma yöntemlere çalışmalarda yer verilmekle birlikte daha çok nicel yöntemin ağırlıkta olduğu; temalara göre ise çalışmaların büyük çoğunluğunun ebeveyn aktif katılım boyunda yer aldığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Erken okuryazarlık becerileri, birbiri ile iç içe geçmiş pek çok beceriyi kapsadığından okuryazarlık becerilerinin ev ortamında bütüncül olarak desteklenmesi için bütün alan ve alt alanlarını kapsayıcı yönde bilimsel çalışmalara yer verilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında yetişkin modellemesinin önemine ilişkin ebeveynlerde bilinç yaratmaya yönelik bilimsel yayınlar ve eğitsel çalışmalar düzenlenebilir.

- Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında daha nitelikli bir şekilde desteklenmesi için hem aktif katılım hem de modelleme boyutunun birlikte ele alındığı kapsamlı çalışmalara yer verilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde ebeveynlerinin dışında çocukların yaşam alanında yer alan diğer bireylere yönelik de bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Ebeveynlerin erken okuryazarlık becerilerini destekleyici bir ev ortamı oluşturmaları için hem aktif katılım hem de modelleme boyutunu temsil eden unsurları kapsayıcı özellikte çalışmalara yer verilebilir.
- Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında nitelikli bir şekilde desteklenmesi, çocukların çok yönlü gelişimini etkilediğinden yurt içinde de bu yönde yapılan çalışmaların artırılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adame-Hernandez, C. (2014). *Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in a Spanish translation of the familia inventory*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University, United States.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Altun, D. (2016). *Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkisinin çok düzeyli analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78–87. Doi: 10.1177/0271121410392803.
- Batz Herrera, S. R. (2016). *Effects of Epals on Latino/Hispanic mother-child interactions and shared book reading*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oregon, Eugene, United States.
- Benishek, J. (2016). *Fathers and Literacy: How middle class fathers use dialogue with their children to impact literacy and language experiences and identities*. Unpublished Doctoral Thesis, Cardinal Stritch University, Milwaukee, Wisconsin.
- Bennett, F. J. (2016). A qualitative action research study of North Carolina head start parent involvement and at-risk preschool early literacy experiences. Unpublished Doctoral Thesis, Northcentral University, Scottsdale, United States.
- Brooks-Gunn, J. & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study, *Reading Research Quarterly*, 37, 408–427.
- Burgess, S. (2005) The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3), 249-258. Doi: 10.1080/0300443042000266303.

- Burns, M. (2016). *Influence of tablet technology on family literacy learning: perspectives of parents and caregivers*. Unpublished Doctoral Thesis, Lamar University, Beaumont, United States.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. Unpublished Doctoral Thesis, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, United States.
- Cossa, N. L. (2016). *Parents' understandings of young children's symbolic representation*. Unpublished Doctoral Thesis, George Mason University, Fairfax, VA.
- De Jong, P. F. & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Eggleston, C. (2016). *Maternal language use during the shared reading experiences of mothers and their infant children using a traditional print and e-book*. Unpublished Doctoral Thesis, State University of New York, USA.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S. & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Gök, B. & Erdoğan, T. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Hart, S. A., Petrill, S. A., DeThorne, L. S., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., Schatschneider, C. & Cutting, L. E. (2009). Environmental influences on the longitudinal covariance of expressive vocabulary: measuring the home literacy environment in a genetically sensitive design. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 50(8), 911-919. Doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02074.x.
- Hynes, R. M. (2010). *Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University, United States.
- Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: a multiple case study of six families*. Unpublished Doctoral Thesis, George Mason University Fairfax, VA.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kesoglou, M. (2016). *Parents' perspectives on reading development of preschool children*. Unpublished Doctoral Thesis, Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Li, L. & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Educ J*, 44, 381–387. Doi: 10.1007/s10643-015-0723-4.
- Malin, J. L. (2016). *Home literacy activities in Latino immigrant families: contributions to toddlers' expressive and receptive language skills*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Maryland, College Park, Maryland, United States.
- Miller, C. L. (2016). *Elements of process quality within a preschool's language and early literacy environment: The influence on children's pre-reading and writing performance in the beginning of kindergarten*. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, United States.
- Moss, K. M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy*. Unpublished Doctoral Thesis, Alfred University, Alfred, New York.
- Neumann, M. M., Hood, M. & Neumann, D. L. (2009). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: a case study. *Early Childhood Educ J*, 36, 313–319. Doi: 10.1007/s10643-008-0291-y.
- O'Connor, E. (2013). *The effects of the home environment on early literacy skills*. Unpublished Master Thesis, Laurentian University Sudbury, Ontario.
- Onorato, P. G. (2016). *Investigating the effects of a parent-mediated intervention on Latino parent-child verbal interaction and children's receptive vocabulary*. Unpublished Doctoral Thesis, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.
- Palermo, L. E. (2016). *Parent education and involvement program as a support for Hispanic immigrant preschool parents*. Unpublished Doctoral Thesis, Northern Illinois University, DeKalb, United States.
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146–174. Doi: 10.1080/10888430902769533.

- Reinhardt, V. P. (2016). *Early social communication predictors of preschool emergent literacy skills in toddlers 18-24 months of age*. Unpublished Doctoral Thesis, Florida State University, Tallahassee, United States.
- Robinson, E. E. (2016). *Home-based parent involvement and its relationship to basic early literacy skills in kindergarten*. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, Indiana, United States.
- Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075.
- Rowe, T. (2016). *The effect of prosody on preschool children's emotional, cognitive, behavioral-eye, and behavioral-body engagement during story time*. Unpublished Doctoral Thesis, Logan, Utah.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record*. Cambridge: Polity Press.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Simek (2014). *Effects of a parent-delivered shared reading intervention on preschoolers' vocabulary acquisition*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University, United States.
- Steensel, R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Wang, H. (2014). *Home literacy environment, the quality of mother-child book reading interactions, and Taiwanese children's early literacy development*. Unpublished Doctoral Thesis, Syracuse University, New York, United States.
- White, T. E. (2016). *A quantitative study examining the relationship between demographic factors and parent involvement in early literacy practices*. Unpublished Doctoral Thesis, Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.

- Yarosz, D. J. & Barnett, W. S. (2001). Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22(1), 67-81, Doi: 10.1080/02702710121153.
- Yeo, L. S., OnG, W. W. & Ng, C. M. (2014) The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814, Doi: 10.1080/10409289.2014.862147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Xia, Q. (2016). *Heritage language maintenance and biliteracy development for immigrants' children: a study of Chinese immigrants' family language policy and biliteracy practices*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Maryland, College Park, Maryland, United States.
- Zhang, D. & Koda, K. (2011) Home literacy environment and word knowledge development: a study of young learners of chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 34(1), 4-18. Doi:10.1080/15235882.2011.568591.

SUMMARY

Home environment is the first environment where children come across literacy skills. In particular, the opportunities given at the home environment where children live the first years of life have a significant impact on the acquisition of early literacy skills. The quality and quantity of the activities given to children at home to support their literacy skills contribute to the development of their both academic and cognitive process skills. In addition, it is known that when the efforts of children at home are supported, they become more successful and as they succeed, they develop positive feelings as learning individuals. In this sense, it is of great importance that families form a rich home environment regarding literacy, believe that natural reading development is possible, draw the attention of children to letters and words around, turn literacy activities supporting family-child interaction into a funny experience, support literacy activities to become natural, creative, encouraging and supportive. Upon the revision of the related literature, it was found that supporting early literacy skills at home depends on such factors as "parent active involvement and parent modelling". The current study was carried out to investigate the studies with regard to supporting early literacy skills at home in terms of these factors.

In the collection of the data for the study, document investigation which is considered as a qualitative research method was used. Concerning document investigation method, related literature was reviewed and the doctorate thesis carried out in 2016 and afterwards with a scientific quality over early literacy skills at home both at home and abroad were accepted as a document. With the analysis of the theses within the content of the research, supporting early literacy skills at home was investigated under the heading of "parent involvement and parent modelling" and content analysis was conducted.

It was found that the documents were realized with the programs having a supportive feature for parent education and involvement depending on the "parent active involvement" dimension, the factors of interactive book reading to obtain active involvement were studied, particularly the relation between verbal language skills within active involvement literacy skills was mentioned and that the activities at this dimension were mostly carried out with mothers. In terms of "parent modelling" dimension, the studies were carried out on socio-economic level, culture and faith factors rather than parent-based variables. However, no study was found regarding such components involving parent modelling dimension as parent features (reading ability, attitude towards reading and education etc.), demographic features (number of sibling etc.), parent dynamics (event and condition causing stress etc.). In addition, upon the review of the descriptive statistics used in the distribution depending on the methods and themes, it was found that the studies carried out in this field were more abroad compared to the domestic studies; all the studies were carried out in 2016; even though qualitative, quantitative and mixed methods were frequently used in the studies, qualitative one was dominantly used; in terms of themes, a great majority of the studies were carried out at the dimension of parent involvement. In this sense, some studies was found over the dimensions of parent active involvement and modelling in supporting early literacy skills at home in the doctorate theses investigated and it is believed that

carrying out such studies investigating these dimensions would contribute to the support of early literacy skills at home in a more qualitative way, to the support of multiway development of children by facilitating the passage between home and school and also to the development of skills and competence of children in terms of literacy.

**Aile Katılımlı Sosyal Beceri Oyunlarının Okul Öncesi
Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi***
**The Effect of Family Involvement Based Social Skills Plays
on Social Skills of Preschool Children**

Menekşe BOZ¹, Gonca ULUDAĞ², Hülya TOKUÇ³

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD.
mboz@hacettepe.edu.tr

²Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
goncauludag@yandex.com

³Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD.
htokuc@hacettepe.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 02.11.2017

Yayına Kabul Tarihi: 02.03.2018

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma deneysel desende nicel bir çalışmadır. Araştırmada aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel desen kapsamında ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu yer almıştır. Deney grubu-1'de 18, deney grubu-2'de 22, kontrol grubunda 18 çocuk olmak üzere toplam 58 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada çocuk ve ebeveyn hakkında bilgi edinmek amacıyla "demografik bilgi formu" oluşturulmuş ve çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla da "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla 24'ü sınıfta oynanan, 24'ü aile katılımlı olmak üzere toplam 48 sosyal beceri oyunu araştırmacılar tarafından planlanmıştır. Deney grubu-1 ve deney grubu-2'de sınıf içinde aynı oyunlar, 8 hafta, haftada üç gün ve her gün 45 dakika süreyle uygulanmıştır. Deney grubu-2'de sınıf içi oyunların yanı sıra aile katılımını içeren oyunlar da oynanmıştır. Yapılan analizler

*Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenmiş olan 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This study has been presented as a research paper at 26th International Conference on Educational Sciences, Antalya, Turkey, 20-23 April, 2017.

sonucunda deney grubu-1, deney grubu-2 ve kontrol grupları arasında aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının oynandığı deney grubu-2 lehine $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Oyun, Sosyal Beceri, Aile Katılımı, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

In this research the aim is to evaluate the effect of parent involved social skill activities on the social skills of preschool children. This research is based on quantitative research on experimental design. The study was designed as a pretest-posttest-retention test control group experimental study. The study group of this research are the normally developing children aged 6 (60-72 months) who are ongoing students of preschools that are under MEB in the years of 2016-2017. In the first experimental group there is 18 children, in the second one there is 22 and in the control group there are 18 children which makes the total of 58 preschool children who were included to this research. A "demographic information form" was constituted by the researchers to gain information about the child, parent and teacher. Preschool and Kindergarten Behaviour Scale was used to specify the social skill level of children. The social skill plays were implemented by the preschool teachers for 8 weeks, 3 days per week and 45 minutes per day. For both the first and the second experimental group the social skill plays were the same however the main difference is researchers of this project developed 8 different plays that are supporting the social skills of the second experimental group and in these plays parent involvement is included. According to the analysis that were made, among the experimental group 1, experimental group 2 and the control group, experimental group 2 in which parent participation was included had a difference of $p < 0.05$.

Keywords: Play, Social Skill, Parent Involvement, Early Childhood Education

GİRİŞ

Sosyal beceri tanımı birçok bilim insanına göre farklılıklar göstermekle birlikte hepsinin ortak yönü iletişim, uyum ve etkileşim olarak görülmektedir. Cartledge & Milburn (1983) sosyal beceriyi, başkalarıyla etkileşimi sağlayan, hedefe yönelik, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel-duyuşsal öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır. Akkök (1996) ise sosyal beceriyi alt gruplara ayırarak tanımlamaya çalışmıştır. Bunlar dinleme, konuşmayı başlatma-sürdürme, sorumluluk alma, empati, duygularını ifade etme, paylaşma, yardım etme, gruba kabul edilmeme ile baş etme, yoğunlaşma gibi becerileri kapsamaktadır. Merrell (1999) ise sosyal beceriye, bireyin istedik sonuçlara ulaşmak için kullandığı davranışlar olarak bakmıştır.

“Öğrenilmiş davranış” olarak tanımlanan sosyal becerilerin kazanılması sürecinde çocuğun ilk etkileşime geçtiği öğrenme çevresi aile ortamıdır. Bu nedenle çocuğun sosyal beceri gelişimini etkileyen faktörlerin başında aile gelmektedir. Çocuk önce anne babasını dikkatle gözlemler, taklit eder, yeni model üretir ve bu model desteklenirse davranışı tekrar eder. Dolayısıyla aile, çocuğun tüm yaşamında birçok becerinin temellerinin atıldığı doğal bir sosyal ortam olma özelliğine sahiptir. Ayrıca, ailenin çocuğa karşı davranışları ve aile ortamı çocuğun hayatında kalıcı izler bırakmaktadır. Öyle ki, yapılan araştırmalar, anneyle güvenli bağlanma oluşturan ve düşük düzeyde stresli ailelerin çocuklarının, yüksek sosyal yeterlik ve daha az davranış problemi gösterdiklerini ortaya koymakta (DeMulder, Denham, Schmit & Mitchell, 2000; Schmidt, DeMulder & Denham, 2002); ailelerin sosyal becerileriyle çocuklarının sosyal becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Katz & McClellan, 1991; Okumura & Usui, 2014; Putallaz, 1987). Erbay (2008) tarafından yapılan araştırmada da, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal beceri düzeylerinde annenin eğitim durumu ve ailenin çocuk yetiştirme tutumu değişkeni ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları ışığında, okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde ilişkin ailenin oldukça önemli bir role sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Öte yandan, sosyal bir çevre bakımından önce

ebeveynleriyle iletişim kuran çocuk, sonra yakın çevresinde etkileşim içinde bulunduğu kişilerle sosyal iletişime geçmekte ve bu sosyal iletişimi, okul öncesi eğitim kurumlarında da devam ettirmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların gelişimde hızla yol aldıkları kritik yılları kapsar. Bu yıllarda edinilen sosyal becerilerin, çocuğun sosyal, duygusal ve akademik becerilerinin gelişimi açısından kalıcı bir etkisi bulunmaktadır (Choi & Kim, 2003; Holland & Merrell, 1998) ve edinilen bu beceriler çocuğun yaşamını olumlu ve başarılı bir şekilde sürdürmesini sağlamaktadır. Bu becerilerinin geliştirilmemesi, çocukların yaşamın ilerleyen yıllarında farklı problemlerle karşı karşıya kalmalarına sebep olabilir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimde sosyal becerilerin kazanımı ve gelişimi bakımından önemli bir diğer konu, aile ile etkili ve olumlu ilişkiler içinde olmak, ailenin eğitime katılması için fırsatlar yaratmak ve onların çocuklarının gelişimi ve eğitimine ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla, eğitim programında aile katılım çalışmalarına yer vermektir. Çünkü, çocukların istendik davranışlarında kontrolü sağlamak için eğitimin okul ve evde birbirini desteklemesi ve böylece eğitimde devamlılığın olması önemlidir (Ömeroğlu ve Can-Yaşar, 2005; Tezel-Şahin ve Ünver, 2005). Aile katılımının önemine yönelik yapılan araştırmalarda, aile katılımlı programların çocukların gelişimi ve eğitiminde daha etkili olduğu görülmektedir (Barnard, 2004; El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Hohman & Weikart, 2000). Yaşar-Ekici de (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitimde aile katılımlı çalışmalara katılan ailelerin çocuklarının, katılmayanlara oranla sosyal becerilerinin (sosyal etkileşim, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık-sosyal kabul becerileri) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Okul öncesi eğitim programlarında, çocuğun gelişimi ve eğitiminde en etkili yöntem olan oyun, bir araç olarak kullanılmaktadır. Çünkü oyun, çocuğa bu yıllarda, deneyimleme olanağı sunan en etkili öğrenme ortamıdır. Çocuk oyun yoluyla öğrenir, dener, yanılır, iletişim kurar, kendini ifade eder, çevresini ve kendini keşfeder, bilgi, beceri ve tutum geliştirir. Bu dönemde sağlanacak deneyim fırsatları çocukların temel bilgi ve becerileri elde etmesini sağlamakta, bununla birlikte, sosyal ve duygusal yaşamını da güçlendirmektedir. Çocuklarla iletişime geçmenin en kolay yolu da onlarla

oyun oynamaktır. Swindells & Stagnitti (2006), oyunun, çocukların becerilerini geliştirdiği ve diğer çocuklarla sosyal olarak etkileşim kurmalarının başlıca aracı olduğuna değinmişlerdir. Durualp ve Aral (2010) anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocuklara uyguladıkları “Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı” sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Brown, Pettit, Mize & Lindsey (1995) ise yaptıkları çalışmada, sosyal yeterliği yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamaları sonucunda, çocukların sosyal becerileri daha kolay kazandıklarını belirlemişlerdir (Aktaran Özabacı, 2006). Edinilen sosyal beceriler, çocuğun sosyal etkileşimini sağlamaya yönelik; akranları, ailesi, öğretmenleri ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasının temelini oluşturmaktadır. Sosyal beceriler geliştikçe çocuklar kültürlerini edinmekte ve toplumun bir üyesi haline gelmektedirler. Dolayısıyla okul öncesi dönemde ve eğitimde çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında ailenin katılımının ve oyunun etkisinin birlikte ele alınmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada, aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, katılımcılar yansız olarak atanır bu da iç geçerliği güçlendirir, iki veya daha fazla müdahale uygulanır ve son test yapılır (Christense, Johnson & Turner, 2015). Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Araştırmanın deseni

Grup	Ön Test Uygulaması	Denel İşlem	Son Test Uygulaması
Deney Grubu-1	Sosyal Beceri Ölçeği	Sınıf içi sosyal beceri oyunları	Sosyal Beceri Ölçeği
Deney Grubu-2	Sosyal Beceri Ölçeği	Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları	Sosyal Beceri Ölçeği
Kontrol Grubu	Sosyal Beceri Ölçeği	-	Sosyal Beceri Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara İli Çankaya ve Etimesgut İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Birinci deney grubunda (sınıf içi sosyal beceri oyunları uygulanan) 18, ikinci deney grubunda (hem sınıf içi hem de aile katılımlı sosyal beceri oyunları uygulanan) 22 ve kontrol grubunda (mevcut eğitim programına devam eden) 18 olmak üzere toplam 58 çocuk çalışmada yer almıştır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden uygun örnekleme metodu kullanılmıştır. Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunlarına ilişkin uygulamanın gerçekleştirileceği okul öncesi eğitim kurumunun seçiminde; kolay ulaşılabilir olması ve okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin araştırmaya katılmaya istekli olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Her iki deney grubunda da 32'şer çocuk ile uygulamaya başlanmasına rağmen, toplamda iki kez uygulamaya katılmayan çocukların uygulama dışında tutulması sebebiyle katılımcı sayısı azalmıştır. Araştırma grubundaki çocukların 28'i erkek, 30'u kızdır. Çocuklar ortalama 67 aylıktır. Çocukların %54'ü 12 ay, %30'u 24 ay, %10'u 6 ay ve %6'sı 36 aydır bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çocukların %62'sinin 1, %10'unun ise 2 kardeşi bulunmaktadır. Çocukların %28'i tek çocuktur. Çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin yaş ortalaması 36, babalarının yaş ortalaması ise 39'dur. Annelerin %48'i lisans, %20'si lise, %14'ü ön lisans mezunu olup, %6'sı yüksek lisans, %6'sı ortaokul ve %6'sı ilkokul mezunudur. Babaların %46'sı lisans, %22'si lise, %12'si yüksek lisans mezunu olup, %8'i ön lisans, %8'i

ortaokul ve %4'ü ilkokul mezunudur. Annelerin %44'ü herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, çocuk-ebeveyn ve öğretmen hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne- baba eğitim düzeyi ve mesleği sorularından oluşan «Demografik Bilgi Formu» ve Kenneth W.Merril tarafından 1994 yılında geliştirilmiş olan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behaviour Scala (PKBS-2)) kullanılarak elde edilmiştir. “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”, 2003 yılında Merrill tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”nin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”nin “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği, üç alt boyut ve toplam 23 maddeden oluşan, “Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık” şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin ilk alt boyutu olan “Sosyal İşbirliği” alt boyutu 11 maddeden oluşmakta, bu alt boyutta işbirliği yapma, oyuncaklarını paylaşma, yetişkinlerin talimatına uyma, sorumluluk gibi beceriler bulunmaktadır. Ölçeğin “Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri” alt boyutu 8 maddeden oluşmakta, bu alt boyutta işbirliği yapma, iletişim kurma, haklarını savunma, uyum sağlama, kabul görme gibi beceriler yer almaktadır. Ölçeğin “Sosyal Etkileşim” alt boyutu ise 4 maddeden oluşmakta, bu alt boyutta empati kurma, başka çocuklara şefkat gösterme gibi beceriler bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92, en düşük puan ise 23'tür. Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa değeri “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda .92, “Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri” ve “Sosyal Etkileşim” alt boyutlarında .88, ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94 olarak saptanmıştır.

“Sınıf İçi ve Aile Katılımlı Sosyal Beceri Oyunları”nın Hazırlanması ve Uygulanması

Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları, 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Oyunların oluşturulması aşamasında ilk olarak okul öncesi dönemde sosyal becerileriyle ilgili literatür incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda çocukların sorumluluk, iletişim, işbirliği, paylaşma, empati becerilerini desteklemeye yönelik oyunların planlanmasına karar verilmiştir. Deney gruplarında yer alan çocukların sınıf öğretmenleriyle yapılan üç saatlik bir oturumda, hazırlanmış olan sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının nasıl oynanacağı öğretmenlere anlatılmıştır. Sınıf içinde oynanması planlanan oyunlar öğretmenlere yazılı doküman halinde verilmiş, oyunlarda kullanılacak materyaller de araştırmacılar tarafından hazırlanarak öğretmenlere teslim edilmiştir.

Deney grubu-1’de 8 hafta, haftada üç gün ve her gün ortalama 45 dakika süre ile sınıf içi sosyal beceri oyunları oynanmış, oyunlar sınıf öğretmeni ve araştırmacıların eşliğinde yürütülmüştür. Deney grubu-2’de ise hem sınıf içi hem de aile katılımı sosyal beceri oyunları oynanmıştır. Bu grupta da oyunlar sınıf içinde 8 hafta, haftada üç gün ve her gün ortalama 45 dakika süre ile sınıf öğretmeni ve araştırmacıların eşliğinde yürütülmüş, ayrıca her hafta 3 farklı aile katılımlı sosyal beceri oyununu çocukla çocuğun ebeveyni oynamıştır. Bu grupta ebeveynlerin çocukla birlikte evde oynayacağı oyunlara ait yazılı dokümanlar, ebeveyn bilgilendirme yazıları ve gerekli materyaller öğretmen aracılığıyla ebeveynlere iletilmiştir. Oyunların ebeveynler tarafından çocukla birlikte evde oynanmasının sağlanması amacıyla öğretmenler ebeveynlerden her hafta yazılı ve görsel geri dönütler almıştır (Örneğin, çocukla evde oynanan oyunun fotoğrafları, oyun sonucunda ortaya çıkan ürünün okula iletilmesi vb.). Kontrol grubu, kendi mevcut eğitim programına devam etmiş, bu grupta sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları uygulanmamıştır. “Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları”nın içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuş, uygulama sürecine ait fotoğraflara Görsel 1-4’te yer verilmiştir.

Tablo 2. “Sınıf İçi ve Aile Katılımlı Sosyal Beceri Oyunları”nın İçeriğine İlişkin Bilgiler

Sosyal Beceriler	Oyun	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta	f
Sorumluluk	Sınıf içi oyun	1	1		1		1	1	1	10
	Aile katılımlı oyun	1	1		1		1	1	1	
İletişim	Sınıf içi oyun	1	1		1		1			9
	Aile katılımlı oyun	1	1		1		1	1		
İşbirliği	Sınıf içi oyun	1	1	1		1		1	1	11
	Aile katılımlı oyun	1	1	1		1		1		
Paylaşma	Sınıf içi oyun			1	1	1	1		1	10
	Aile katılımlı oyun			1	1	1	1		1	
Empati	Sınıf içi oyun	1			1		1	1	1	8
	Aile katılımlı oyun	1			1		1			
Toplam		6	6	6	6	6	6	6	6	48



Görsel 1: “Gazeteyi paylaşıyoruz” oyunu
(Paylaşma)



Görsel 2: “Dans eden balonlar” oyunu
(İşbirliği)



Görsel 3: “Yapbozu tamamladık” oyunu
(Aile katılımlı “işbirliği” oyunu)

Görsel 4: “Kolye bende”oyunu
(Sorumluluk)

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Aralık 2016- Mart 2017 aylarında toplanmıştır. «Demografik Bilgi Formu» sınıf öğretmenleri aracılığıyla ebeveynlere iletilmiş ve doldurulması sağlanmıştır. «Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği/Sosyal Beceri Ölçeği» ise, çalışma grubunda yer alan çocuklara “Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları” uygulanmadan önce ön test olarak, uygulamanın tamamlanmasının ardından ise son test olarak sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplardaki denek sayılarının 30’dan az olması nedeniyle nonparametrik istatistiksel analizler kullanılmıştır. “Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları”nın çocukların sosyal becerilerine etkisini ve (deney grubu-1, deney grubu-2 ve kontrol grubu) her üç grubun son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Kruskal Wallis, iki bağımsız grup için elde edilen puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U test analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. “Sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları”nın uygulaması öncesinde deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek üzere, “Sosyal Beceri Ölçeği”nden alınan ön test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testinin sonuçları ile sekiz hafta süreyle “sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları”nın uygulanmasının ardından deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını

belirlemek üzere, “Sosyal Beceri Ölçeği”nden alınan son test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu-1, Deney Grubu-2 ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği’nden Aldıkları Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Uygulama	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Ön test	Deney grubu-1	18	29.75	.824	.670
	Deney grubu-2	22	31.57		
	Kontrol grubu	18	26.72		
Son test	Deney grubu-1	18	29.06	19.811	.000*
	Deney grubu-2	22	40.39		
	Kontrol grubu	18	16.64		

*p < 0.05

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu-1, deney grubu-2 ve kontrol grubundaki çocukların ölçekten aldıkları toplam ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$\chi^2=.824$; p=.670; p<0.05], grupların ölçekten aldıkları toplam son test puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2=19.811$; p=.000; p<0.05].

“Sınıf içi ve aile katımlı sosyal beceri oyunları”nın deney grupları ve kontrol grubu arasında sosyal beceri düzeyi açısından anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubu-1, Deney Grubu-2 ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği’nden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Deney grubu-1	18	16.19	291.50	120.500	.033*
Deney grubu-2	22	24.02	528.50		
Deney grubu-1	18	22.36	402.50	92.500	.027*
Kontrol grubu	18	14.64	263.50		
Deney grubu-2	22	27.86	613.00	36.000	.000*
Kontrol grubu	18	11.50	207.00		

*p<0.05

Tablo 4'te deney grubu-1 ve deney grubu-2'de yer alan çocukların toplam son test sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=120.00$; $p=0.033$), deney grubu-1 ve kontrol grubu arasında deney grubu-1'de yer alan çocukların lehine son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($U=92.500$; $p=0,027$), deney grubu-2 ile kontrol grubundaki çocukların toplam son test puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ($U=36.000$; $p=0.000$) görülmektedir.

Sosyal Beceri Ölçeği'nin "Sosyal İşbirliği", "Sosyal Bağımlılık ve Sosyal Kabul Becerileri" ve "Sosyal Etkileşim" alt boyutlarında, "sınıf içi ve aile katılımlı sosyal beceri oyunları"nın deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu-1, Deney Grubu-2 ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	p
Sosyal İşbirliği	Deney grubu-1	18	21.72	391.00	176.000	.514
	Deney grubu-2	22	19.50	429.00		
	Deney grubu-1	18	21.44	386.00	109.000	.077
	Kontrol grubu	18	15.56	280.00		
	Deney grubu-2	22	22.57	490.50	152.500	.198
	Kontrol grubu	18	17.97	323.50		
Sosyal Bağımlılık ve Sosyal Kabul Becerileri	Deney grubu-1	18	14.42	259.50	88.500	.002*
	Deney grubu-2	22	25.48	560.50	109.000	.089
	Deney grubu-1	18	21.44	386.00		
	Kontrol grubu	18	15.56	280.00		
	Deney grubu-2	22	27.89	613.50	35.500	.000*
	Kontrol grubu	18	11.47	206.50		
Sosyal Etkileşim	Deney Grubu-1	18	18.31	329.50	158.500	.201
	Deney Grubu-2	22	22.30	490.50	128.000	.247
	Deney Grubu-1	18	20.39	367.00		
	Kontrol Grubu	18	16.61	299.00		
	Deney Grubu-2	22	24.02	528.50	120.500	.014*
	Kontrol grubu	18	11.47	206.50		

* $p < 0.05$

Tablo 5'te deney grubu-1 ve deney grubu-2'de yer alan çocukların ölçeğin «Sosyal İşbirliği» alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=176.00$; $p=0.514$), deney grubu-1 ve kontrol grubu arasında anlamlı fark olmadığı ($U=109.000$; $p=0.077$), deney grubu-2 ile kontrol grubundaki çocukların sosyal işbirliği son test puanları arasında da anlamlı bir fark olmadığı ($U=152.500$; $p=0.198$) görülmektedir.

Tablo 5'te deney grubu-1 ve deney grubu-2'deki çocuklar ile deney grubu-2 ve kontrol grubundaki çocukların ölçeğin «Sosyal Bağımlılık ve Sosyal Kabul Becerileri» alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubu-1 ile kontrol grubunun puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Ölçeğin «Sosyal Etkileşim» alt boyutunda sıra ortalamalarına bakıldığında, "sınıf içi ve aile katımlı sosyal beceri oyunları"nın uygulandığı deney grubu-2 ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu Tablo 5'te görülmektedir ($U=120.500$; $p=0.014$). Deney grubu-1 ve deney grubu-2 ile, deney grubu-1 ve kontrol grubunun son test puanları arasında ise «Sosyal Etkileşim» alt boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, aile katımlı sosyal beceri oyunlarının 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

«Sınıf içi ve aile katımlı sosyal beceri oyunları»nın uygulanmasının ardından deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek üzere, «Sosyal Beceri Ölçeği»nden alınan son test puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ortalama sırasına göre, sınıf içi oyunların yanı sıra aile katımlı sosyal beceri oyunlarının da oynandığı deney grubu-2'de yer alan çocukların son test puanlarının yalnızca sınıf içi sosyal beceri oyunlarının oynandığı

deney grubu-1’de yer alan çocukların son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde deney grubu-2’nin son test puanları kontrol grubundaki çocukların son test puanlarından da yüksektir (Tablo 3). Bu sonuç, sınıf içi sosyal beceri oyunlarının yanı sıra aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının da oynanmasının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal beceri gelişimi kapsamında, ailenin çocuğun ilk toplumsal çevresi olduğu ve çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde önemli olduğu yadsınamaz. Özyürek ve Ceylan (2011) sosyal becerilerin yaşamın ilk yıllarından başlayarak desteklenmesi gerektiğini vurguladıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin, çocukta sosyal becerilerin gelişiminde ailenin oldukça önemli olduğunu düşündükleri, ebeveynlerin ise bu becerilerin gelişiminde öğretmenlerin etkili olduğunu ve kendilerinin de destek beklediklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özyürek ve Ceylan’ın (2011) çalışmalarının bulgusu ile paralel olarak, bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada hazırlanmış olan oyunların, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi açısından ebeveynlere rehber olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Göktaş (2015) aile katılımlı sosyal beceri eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında, “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın uygulandığı gruptaki çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının, “Sosyal Beceri Eğitim Programı” uygulandığı grup ile, “Aile Katılımı Etkinlikleri”nin uygulandığı grupta yer alan çocukların sosyal beceri puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır, çocukların okulda ve evde becerilerinin desteklenmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Gruplar arası farka bakıldığında ise, uygulama yapılan her iki deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artış görülmektedir. Başka bir deyişle, gruplar arası sosyal beceri toplam son test puanları arasındaki farkın hem sınıf içinde oyunların oynandığı hem de aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının uygulandığı deney grubu-2 lehine olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Bu sonuca göre, eş zamanlı olarak hem sınıf içinde oynanan hem de evde çocukların ebeveynleriyle oynadıkları sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerilerinin

gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu; hazırlanan oyunların, ebeveyn ile çocuk arasında bir iletişim aracı olarak çocuğun sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı düşünülebilir. Yaşar-Ekici'nin (2013) okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin, aile katılım çalışmalarına katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaştığı çalışma da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Deney grubu-1 ve kontrol grubunun “Sosyal Beceri Ölçeği”nin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, deney grubu-1 ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu-1 lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle, sınıf içi sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Durualp ve Aral da (2010) geliştirdikleri oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının altı yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisini inceledikleri deneysel çalışma sonucunda, programın çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Günindi de (2011) yaptığı çalışmada, sosyal uyum beceri eğitimi programının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyum ve becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Gagnon & Nagle (2004) okul öncesi çocukların akran ilişkisi, oyun ve sosyal beceri üzerine yaptıkları çalışmada, oyun ve akran ilişkilerinin sosyal yeterliliğin gelişiminde önemli rolünü olduğunu destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuşlardır.

“Sosyal Beceri Ölçeği”nin toplam son test puanları gruplar arasında anlamlı farka sahip olsa da, deney grupları ve kontrol grubunun “Sosyal Beceri Ölçeği”nin “Sosyal İşbirliği” alt boyutundan aldıkları son test puanları sonuçlarına göre, hem deney grupları arasında hem deney gruplarıyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu çocukların hem sınıf ortamında hem de ev ortamında kendilerini değerli bir birey olarak güvende hissettiklerinin ve sınıf içinde buldukları gruba uyum sağladıklarının bir göstergesi olabilir ve araştırmaya katılan çocukların ev ve okul ortamında benzer sosyal beceriler göstermelerine sebep olarak gösterilebilir. Anaokuluna devam eden çocukların okul ve ev ortamlarındaki sosyal beceri

düzeylerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma yapan Bilek (2011) annelerin ve öğretmenlerin, çocukların sosyal ilişkilerini değerlendirmeleri sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Özbey (2012) ise çocukların ev ortamında sosyal becerilerini okul ortamından daha fazla gösterdiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte “Sosyal İşbirliği” alt boyutunda gruplar arası anlamlı farklılık bulunmamasına, ebeveyn tutumları, ebeveynlerin oyunları nasıl oynadıkları, oyunları oynama süresi, oyundaki rolleri gibi faktörler sebep olabilir. Aktaş-Özkafacı’nın (2012) ebeveyn tutumları ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici anne baba tutumlarının çocuğun sosyal beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grupları ve kontrol grubunun “Sosyal Beceri Ölçeği”nin «Sosyal Bağımlılık ve Sosyal Kabul Becerileri» alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin sonuçta göre, deney grubu-1 ve deney grubu-2 ile deney grubu-2 ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu-2 lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, sınıf içinde oynanan sosyal beceri oyunlarının yanı sıra aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının oynanması, yani çocuğun sosyal becerilerin öğretmen tarafından desteklenmesinin yanı sıra, evde ebeveynin çocuğun sosyal becerisini destekleyecek oyunlar oynamasının ve vakit geçirmesinin, iletişim kurma, haklarını savunma, uyum sağlama, kabul görme gibi sosyal becerileri geliştirdiği söylenebilir. Parker, Piotrowski, Kessler-Sklar, Baker, Peay & Clark (1997) ailenin çocuğun eğitime ve gelişimine katılım düzeyinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğine değinmişlerdir (Aktaran Gürşimşek, 2003). Araştırmanın bir diğer bulgusu, deney grubu-1 ve kontrol grubunun puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığıdır. Bu sonuç, sosyal bağımlılık ve sosyal kabul becerilerin gelişiminde ailenin önemine dikkat çeken bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Özabacı (2006) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grupları ve kontrol grubunun “Sosyal Beceri Ölçeği”nin “Sosyal Etkileşim” alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin sonuçlara göre, deney grubu-2 ve

kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark varken, deney grubu-1 ve deney grubu-2 ile deney grubu-1 ve kontrol grubunun son test puanları arasında “Sosyal Etkileşim” alt boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Gürşimşek de (2003), ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psikososyal gelişim düzeyleri arasında olumlu ilişki olmasına rağmen, bu bulgunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Sosyal etkileşim alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir fark görülmesi de araştırma sonucunda, sınıf içi ve aile katımlı sosyal beceri oyunlarının; çocukların empati kurma, başka çocuklara şefkat gösterme gibi becerilerinin gelişimine katkısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulguları ışığında;

- Sınıf içi ve aile katımlı sosyal beceri oyunları sosyal becerilerin farklı boyutlarına yönelik hazırlanabilir ve uygulamalar yapılabilir.
- Boylamsal çalışmalar ile okul öncesi dönemde uzun süreli uygulanan sosyal beceri oyunlarının çocukların ilkökula uyum ve arkadaşlık ilişkilerine etkisi incelenebilir.
- Ebeveynlerin uygulama sürecinde yapılması gerekenleri (oyunun nasıl oynanacağı vb.) anlamlandırabilmeleri için aile katımlı sosyal beceri oyunları, okulda, öğretmenin de katılacağı paylaşım toplantıları ile ebeveynlere uygulamalı olarak gösterilebilir.
- Aile katımlı sosyal beceri oyunları küçük yaş gruplarına yönelik uyarlamalar yapılarak uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri, aile katımlı sosyal beceri etkinlikleri geliştirerek ebeveynlerle birlikte çalışabilir ve ailelerin çocuğun gelişimine ve eğitimine aktif katılımını ve katkıda bulunmasını sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmenin el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aktaş-Özkafacı, A. (2012). Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ar-El Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 173-198.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175-235.
- Choi, D.H. & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*. 31(1), 41-46.
- Christense, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2014).
- DeMulder, E. K., Denham, S. A., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282.
- Durulap, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988- 1005.

- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools, 41*(2), 173-189.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne- çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 133-144.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(1), 125-144.
- Hohman, M. & Weikart D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (Çev: Saltiel-Kohen, S.). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Holland, M. L. & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for Child Find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities, 19*(2), 167-179.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1991). The teacher's role in the social development of young children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331642.pdf>.
- Merrell, K.W. (1999). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Okumura, T. & Usui, E. (2014). *Do parents' social skills influence their children's sociability? The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy, 14*(3). Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1510749.
- Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 6*(62).
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 163-179.

- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(2), 21-32.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2011). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 99-114.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58(2), 324-340.
- Schmidt, M. E., DeMulder, E. K. & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 172, 451-462.
- Swindells, D. & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4), 314-324.
- Tezel-Şahin F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Yaşar-Ekici, F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

SUMMARY

Even though the definition of social skills varies among scientists, the common points in these definitions are communication, harmony and interaction. Social skills, which are defined as learned behavior, are first acquired in the family, the child's first learning environment. The child first establishes communication with his parents, followed by social communication with those around them. During the early childhood, as skills develop, the child gets nurtured by play and constructs his knowledge, skills and attitudes through experiences. For this reason, the easiest way to communicate with children is through play. Children whose parents play with them and have high social competence find it easier to acquire social skills (Brown et al., 1995). This study aims to reveal the effects of play activities involving families on the social skills of preschool children.

The study used the pretest-posttest control group experimental design. In-class social skills play activities were used in experimental group 1, while both in-class and family-participated social skills play activities were used in experimental group 2, and the regular curriculum was used in the control group. The study group included 60-72-month-old children who were attending two independent kindergartens located in Çankaya and Etimesgut, Ankara and affiliated with the Ministry of Education. Participants were a total of 58 children, 18 in experimental group 1, 22 in experimental group 2, and 18 in the control group. The study group was selected by using the purposive method of convenience sampling.

For the study, the researchers designed in-class social skills play activities and activities involving families, which support 60-72-month-old children's responsibility, communication, cooperation, sharing and empathy skills. In-class social skills play activities in Experimental Group 1 took place in the presence of the classroom teacher and researchers, three times weekly, for 8 weeks. Each session lasted 45 minutes on average. In Experimental Group 2, both in-class social skills play activities and activities involving parents took place. In addition to in-class play activities in this group, parents and children played 3 different social skills games sent home by teachers each week. The parents in this group were sent written documents about the play activities to be used with children at home, parent information documents, and other relevant materials. In order to ensure that play activities for parents and children took place at home, teachers asked for weekly written and visual feedback from parents. The control group, on the other hand, followed their regular curriculum and did not use any in-class or home-based social skills play activities.

Data were collected between December 2016 and March 2017 by using a «Demographic Information Form» and the «Preschool and kindergarten Behaviour Scale/Social Skills Scale», which consisted of three subdimensions. Data analysis was performed on the SPSS 22 package by using Kruskal Wallis and Mann Whitney U test analyses.

There was no significant difference between the "Social Cooperation" subdimension post-test scores of the two experimental groups, experimental group 1 and the control group, and experimental group 2 and the control group. On the other hand, a significant difference was found in the "Social Independence and Social Acceptance Skills" post-test scores of the two

experimental groups, and experimental group 2 and the control group. No significant difference was found between the scores of experimental group 1 and the control group. Regarding the "Social Interaction" dimension, a significant difference was observed in the post-test scores of experimental group 2 and the control group. On the other hand, the post-test scores of the two experimental groups, and experimental group 1 and the control group did not vary significantly. The total post-test scores of children in experimental group 1, experimental group 2 and the control group varied significantly. The difference between the total social skills post-test scores of the two experimental groups was in favor of experimental group 2; the difference between experimental group 1 and the control group was in favor of experimental group 1; and the difference between experimental group 2 and the control group was between experimental group 2. Based on these results, it may be stated that children's social skills improve by using family-based social skills play activities in addition to in-class ones.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği)

An Investigation of the Preschool Teachers' Opinions on Gifted Children (Sample of Uşak)

Sibel YOLERİ¹, Gamzegül TETİK², Hatice Şebnem ÇETKEN³

¹Uşak Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. sibel.yoleri@usak.edu.tr

²Uşak Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı.

gamzegul.kucukyesil@usak.edu.tr

³Uşak Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. scetken@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 20.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 21.03.2018

ÖZ

Üstün yetenekli olmanın evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı bulunmamakla birlikte; en genel çerçevede üstün yetenekli olmak; zekâ, akademik ve yetenek anlamında bireylerin kendi yaşlıtlarına oranla daha üstün bir performans göstermesi olarak tanımlanabilir. Okul öncesi dönem çocukların sahip oldukları bireysel özelliklerini anlamak, yeteneklerini tanımak ve keşfetmek hatta var olan yeteneklerini geliştirmek açısından önemli yıllardır. Bu dönemde çocukta var olan üstün bir yeteneğin keşfedilmesi ileriki yıllarında bu yeteneğin daha ileri seviyelere ulaşabilmesine temel oluşturacaktır. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli çocuklar hakkındaki okul öncesi öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak il merkezinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 33 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler; anaokullarındaki/anasınıflarındaki öğretmenlerle yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamalı uygun programlar konusunda yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarına üstün yetenekli çocuklarla ilgili dersler eklemesi, çalıştaylar ve eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin görüşlerinde ve sınıf içi uygulamalarda önemli adımlar atılmasının sağlanabileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, Üstün yetenekli çocuklar, Öğretmen görüşleri

ABSTRACT

Along with not having a universally accepted definition of being talented and gifted, in the most general frame, being talented and gifted may be defined as to show superior performance in the sense of intelligence, academic and talent compared to their peers. Early childhood period is important in terms of understanding child's individual differences, recognizing and discovering their abilities and even improving their capabilities. In this period, discovery of a superior talent in children will lay a foundation to reach more advanced levels in the following years. The purpose

of the study was to determine teacher's views on talented and gifted children. The sample of the study includes 33 early childhood educators at dependent and independent kindergartens in the center of Uşak. In this research, qualitative research design was used and data was collected with semi-structured forms which were developed according to literature by researchers. As a result of the study, teachers' knowledge level about education of talented and gifted children, their educational methods and strategies, classroom arrangements, relationships between talented children with their peers and teachers' experiences with talented children were determined. In addition, results show that early childhood educators do not have sufficient knowledge about both theoretical and practical programs for children. Important steps will be taken in teachers' views and their classroom applications with the help of adding proper lessons to early childhood education programs and arranging workshops and training.

Keyword: *Preschool education, Gifted Children, Opinions of preschool teachers*

GİRİŞ

Yaşlılarına göre ileri düzeyde sözel beceriler, zengin kelime dağarcığı, akıcı konuşabilme becerisi, liderlik kapasitesi, sıra dışı düşünme, problem çözebilme ve yaratıcılığa sahip olduğu konunun uzmanları tarafından belirlenen üstün yetenekli çocuklar tarih boyunca toplumlar için önemli olmuşlardır (Davaslıgil, 2004a; Davis ve Rimm, 2004;Renzulli, 2002;Sak, 2011a). Geçmişte ve günümüzde de toplumlar üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, tanınması, eğitim programlarının hazırlanması konusunda çalışma içinde olmuşlardır.

Üstün yeteneklilik kavramını açıklamaya ve anlamaya yönelik çabalar beraberinde farklı tanımlamaları getirmiştir. Literatür incelendiğinde “Üstün yetenekli kime denir?” sorusuna yönelik tek bir cevap bulunamadığı karşımıza çıkmaktadır. Üstün yeteneğin bilimsel bir kavram olarak ele alındığı 19. yüzyıldan günümüze yapılan tanımlarda zaman içinde değişikliklere gidildiği görülmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde 1972 yılında Federal Hükümetin desteğiyle hazırlanan ve halen pek çok eyalette genel standartlar olarak kabul edilen Marland Raporu’nda, “*üstün zekâli ve özel yetenekli çocuklar, seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli oldukları, bu alanda, profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş olan, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve hizmetlerine gereksinim duyan çocuklar*” olarak tanımlanmıştır (Marland, 1972). Üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli kişilerin özellikleri ile ilgili çalışmalar yapan Renzulli (1986), üstün yetenekliliği bir performans olarak nitelemiş ve bu performansın normalin üzerinde yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun etkileşimi olduğunu ifade ederek “Üçlü Çember Modeli”ni öne sürmüştür. : Ersoy ve Avcı (2004), üstün zekâli ve üstün yetenekli kavramlarının ayrı olarak düşünülmediğini, üstün zekânın üstün yetenek içerisinde tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Ülkemizde 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan tanım “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” şeklinde güncellenmiştir (MEB, 2006).

Yapılan tanımlar incelendiğinde yeteneğin zekâyı kapsadığı ve bu nedenle “üstün yetenek” terimi altında bunların tek bir terimle ifade edilebileceği ancak farklı tipleri olabileceği ifade edilmiştir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013).

Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda başta Amerika, Almanya, İsrail olmak üzere pek çok ülkede çalışmalar yapılmış, farklı programlar ve modeller geliştirilmiştir (Milgram ve Hong, 2009; Reis ve Sullivan, 2009; Tomlinson ve diğ., 2002). Ancak bundan önce üstün yetenekli bireylerin yetenekleri doğrultusunda eğitim alabilmeleri için bu bireylerin üstün yetenekli olarak fark edilmesi ve belirlenmesi atılacak en önemli adımlardan biridir. Öğretmenler, her iki konuda da ve üstün yetenekli olarak tespit edilen bireylerin eğitimlerinde de yadsınamaz bir role sahiptir (Hong, Greene ve Hartzell, 2011; Katerina ve diğ., 2010; Siegle, 2001). Küçük yaşta üstün yetenekli çocuklar dikkate alındığında öğretmenlerin ve ailelerin aday göstermelerini içeren tanılama kıstaslarının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Clark, 2013; Davaslıgil, 2004b; Sak, 2011b).

Öğretmenlerin sahip olduğu/benimsediği üstün yetenek kavramı onların üstün yetenekli çocukları tanılamalarını, onlara yönelik program ve materyal sunmalarını etkilemektedir (Kaya, 2015). Özellikle gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ile onların yetenek, ilgi ve becerilerine uygun olarak ev ortamlarının düzenlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, ailelerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi onların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini ulaşabileceği en üst noktaya çıkarmak açısından son derece önemlidir (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmenler üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgili ve aktif olduklarında ve bu konuda eğitim aldıklarında üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi daha nitelikli hale gelir ve eğitimin kalitesi artar.

Erken çocukluk döneminde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi eğitimlerine yön verir. Bu anlamda üstün yetenekli çocukların erken yıllarda belirlenmesi; ev ortamlarının düzenlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, anne babanın ve öğretmenlerinin erken yıllarda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesini sağlar. Bu amaçla bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma katılımcıların görüşlerinin detaylı olarak belirlenmesi amacı ile nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın hem ürünü hem nesnesi olabilecek nitel bir desen olan durum çalışması (Creswell, 2013); bir konu, olgu veya problemi anlamak için bir veya birden fazla olay veya kişiler kullanılarak yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ise esnekliği ve belirli bir konuda ayrıntılı bilgi sağlayabilmesi sebebiyle araştırmacılar tarafından tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Bu çalışmada MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ilişkin görüşlerinin ayrıntılı şekilde belirlenmesi amaçlandığı ve yöntemin sağladığı esneklik sebebiyle yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Uşak ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapmakta olan 33 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay

ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları

	<i>Sayı (n)</i>	<i>%</i>
Cinsiyet		
Kadın	29	87,87
Erkek	4	12,12
Yaş Aralığı		
18-25	1	3,03
26-30	4	12,12
31-35	8	24,24
36-40	5	15,15
41-50	10	30,30
50+	3	9,09
TOPLAM	33	100

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları Ve Şu An Çalıştıkları Kurumdaki Çalışma Süreleri

	<i>Sayı (n)</i>	<i>%</i>
Eğitim Durumu		
Lise	0	0
Yüksekokul	0	0
Lisans	31	93,93
Yüksek Lisans	2	6,06
Çalışma süresi		
1 yıldan az	6	18,18
1-2 yıl	2	6,06
2-3 yıl	4	12,12
3-5 yıl	5	15,15
5-10 yıl	9	27,27
10-15 yıl	4	12,12
20+ yıl	3	9,09
TOPLAM	33	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak; çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik soruların yer aldığı demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı “Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Görüş Belirleme Formu” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan iki form hazırlanırken alan uzmanı ve nitel çalışmalar konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinin görüşlerinden ve konu ile ilgili literatürde yer alan bilgilerden faydalanılmıştır. Hazırlanan taslak formla ilgili biri okul öncesi eğitimi diğeri de üstün yetenekliler konusunda çalışmaları olan farklı iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu test etmek için ön uygulaması bir okul öncesi öğretmeni (çalışmanın katılımcılarından farklı) ile yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda anlaşılabilirlik açısından herhangi bir sorun olmadığı belirlenmiş ve çalışma grubu ile çalışmaya başlanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Çalışmada kişisel bilgilere ait soruların yer aldığı demografik bilgi formunda; katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları, meslekteki görev süresi, üstün yetenekli çocuklarla deneyim durumu, üstün yetenekli çocuklara yönelik herhangi bir ders alıp almadıklarına yönelik toplamda altı soru sorulmuştur.

Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Görüş Belirleme Formu: Çalışmada veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında, soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmamasına gereken önem verilmiş ve görüşmeciyi yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Formda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir:

- Sizce üstün yetenekli çocuk kime denir?
- Sizce okullar üstün yetenekli çocuklar için ayrı bir programa sahip olmalı mıdır?
- Sizce üstün yetenekli çocukları okullarda ve sınıf ortamlarında en çok zorlayan şeyler neler olabilir?
- Sınıfınızda üstün yetenekli bir çocuk olduğunu düşünün. Planınızı ve sınıf ortamınızı düzenlerken dikkate alacağınız unsurlar neler olacaktır?

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başında araştırmacılar, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri aldıktan sonra, okul müdürleriyle görüşerek araştırmanın amacını açıklamışlar ve öğretmenlerle çalışma yapılması hususunda gerekli izni almışlardır. Daha sonra araştırmacılar okullardaki idareciler aracılığıyla kurumdaki okul öncesi öğretmenleri ile iletişime geçmiş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlere öncelikle çalışmanın içeriği ve amacı hakkında kısaca bilgi verilmiş, yapılan çalışmadan elde edilen verilerde kimliklerinin gizli tutularak sadece bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılacağı açıklanmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlerle okul içerisinde onların istedikleri yer ve zamanlarda birebir görüşmeler yapılmıştır. Verilerin toplanması süreci yaklaşık bir hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi kapsamında verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması

aşamaları birbirini izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek 2009). İlk olarak görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. İçerik analizine yazılı dökümü yapılan verilerin tekrar tekrar incelenmesiyle devam edilmiştir. İnceleme süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İncelenen verilerde öne çıkan ve önem taşıdığı değerlendirilen yönler belirlenerek önce kodlar sonra da kategoriler elde edilmiştir. Ardından her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı üretilen kod ve kategoriler karşılaştırılarak kod ve kategoriler netleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmak için de öğretmen adaylarının belirttiği ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre öğretmenler “Ö” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanına “Ö1-Ö33” arasında olacak şekilde numara verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu süreçte ortaya çıkan bulgular ışığında bazı sorular aynı tablo üzerinde gösterilmektedir. Bu kapsamda; 3, 4. ve 8. Sorular aynı tablo üzerinde ele alınmış aynı zamanda 5 ve 10. sorulardan elde edilen bulgular da tek bir tablo halinde birleştirilerek gösterilmiştir.

Üstün Yetenekli Çocukların Tanımlanması**Tablo 3.** Üstün Yetenekli Çocuk Kime Denir?

KATEGORİ	KODLAR	f	%
Üstün yetenekli çocuğun tanımlaması	Akıl yürütme becerisi	4	6.3
	İlgi alanlarının genişliği	4	6.3
	Ayrıntılı gözlem yapabilme	2	3.1
	Yüksek yaratıcılık	9	14.2
	Yetenekleri yaşının üzerinde olan	11	17.4
	Farklı bakış açısına sahip	12	19
	Yaşlarına göre daha alıcı ve çabuk	8	12.6
	Güzel konuşabilen	1	1.5
	Yenilikçi	4	6.3
	Araştırmacı	3	4.7
	Derinlemesine bilgi ihtiyacı	3	4.7
	130 ve üzeri zekâ bölümüne sahip olan	1	1.5
	TOPLAM GÖRÜŞ		63

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlere “Üstün yetenekli çocuklar kime denir?” sorusu sorulduğu zaman verilen cevaplara göre 13 kod belirlenmiştir. Bu kodlardan en yüksek frekansa (f=12) sahip olan tanımlamada katılımcıların üstün yetenekli çocukları “farklı bakış açısına sahip olan çocuklar” olarak tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar (f=11) üstün yetenekli çocukların “yeteneklerinin yaşlarının üzerinde olduğunu” belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcıların (f=9) “yüksek yaratıcılığa sahip” olan ve (f=8) “yaşlarına göre daha alıcı ve çabuk kavrayan” çocukları üstün yetenekli çocuk olarak tanımlamaları diğer dikkat çeken bulgulardandır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Yaşının çok üzerinde zihinsel ve bedensel becerisi olan yaratıcı, güzel konuşabilen çocuklardır” Ö7

“Sanat, matematik ve teknik konularda yaşlarından belirgin derecede üstün olanlar” Ö8

“Olaylara farklı açıdan bakabilen, farklı çözüm yolları üretebilen ve yenilik-değişime açık” Ö10

“Problemlere farklı çözümler bulabilen- araştırmacı ve gözlemci ayrıca yenilikleri dikkatle gözlemleyip yeni buluşlarda bulunan” Ö12

“Hayal gücü geniş, yaratıcı, algısı açık. Yenilikleri fark eden normal sınıfta uyumsuzluk yaşayan – farklılığı fark edilen çocuklardır” Ö19

“Yaşlılarının özelliklerinde ayrı, kendilerine özgü gereksinimleri olan ve daha detaylı ve derinlemesine bilgiye gereksinim duyan çocuklardır” Ö20

Üstün Yetenekli Çocukların Tanınması

Tablo 4. Üstün Yetenekliliğin Belirlenmesi

Kategori	Kodlar	f	%
Evet belirlenebilir	Çeşitli testlerle ve uzmanlar yardımıyla	8	22.8
	Öğretmen gözlemi	5	14.2
	Sınıflardaki farklı ilgi köşeleri ile	4	11.4
	Çocuğun resimlerinde	1	2.8
	Soru ve cevaplarından	2	5.7
	İlgi ve davranışlarındaki farklılıklar ile	11	31.4
	Problem çözme yeteneği ile	2	5.7
Hayır	Hayır	1	2.8
Kararsız	Bilgi eksikliği	1	2.8
Toplam Görüş		35	100

Katılımcıların neredeyse tamamının üstün yetenekli çocukların farklı yollarla belirlenebileceğini düşündükleri görülmektedir. Sadece bir katılımcı belirlenemeyeceği cevabını verirken diğer bir katılımcı ise bilgisi olmadığı için kararsız olduğunu belirtmiştir. Tanılama sürecinde üstün yetenekli çocukların ilgi ve davranışlarındaki farklılıklarla belirlenebileceğini (f=11) ve çeşitli testler ve uzman yardımıyla belirlenebileceğini (f=8) söyleyen katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen gözlemi (f=5), sınıflardaki farklı ilgi köşeleri ile (f=4), soru ve cevaplarından (f=2), problem çözme yeteneği ile (f=2) ve çocuğun resimleri ile (f=1) tanı yapılabileceği ortaya çıkan diğer bulgulardandır. Katılımcılardan bazılarının düşünceleri şu şekildedir:

“Bence bu çocuklar yaptıkları resimlerden, sordukları sorulardan, sorulara verdikleri cevaplardan, ilgi duydukları konulardan ve grup içindeki farklı davranışlarından belirlenebilir” Ö3

“Okul öncesi dönemde sanat etkinlikleri ve matematik alanlarında çalışmalar yapılır. Bu çalışmalar sırasında dikkat çekici nitelikte farklılık gösteren çocuklar fark edilecektir” Ö8

“Bu döneme ait ölçütlerin bulunduğu formlar ve öğretmen gözlemleri” Ö12

“Öğrenciyi çok iyi tanıyıp, gözlemleyerek tanı için bir üst merkeze yönlendirilmeli” Ö16

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Ortamında Öğrenme-Öğretme Süreci

Tablo 5. Program, Eğitim, Planlama ve Sınıf Ortamı

Kategori	Kodlar	f	%
Evet belirlenebilir	Çeşitli testlerle ve uzmanlar yardımıyla	8	22.8
	Öğretmen gözlemi	5	14.2
	Sınıflardaki farklı ilgi köşeleri ile	4	11.4
	Çocuğun resimlerinde	1	2.8
	Soru ve cevaplarından	2	5.7
	İlgi ve davranışlarındaki farklılıklar ile	11	31.4
	Problem çözme yeteneği ile	2	5.7
Hayır	Hayır	1	2.8
Kararsız	Bilgi eksikliği	1	2.8
	Toplam Görüş	35	100

Çalışmada üstün yetenekli çocukların eğitim ortamında öğrenme süreci program, eğitim ve planlama ve sınıf ortamındaki düzenlemeler şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar (f=30) üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim sürecinde ayrı bir program olması gerektiğini ve bu programın uzman görüşleri doğrultusunda (f=5) ve aile ile iş birliği yoluyla (f=1) yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının düşünceleri şu şekildedir:

“Normal eğitimin devam ettiği okullarda desteklenebilir ancak konuda uzman kişilerden fikir alınmalı. Aileye çok iş düştüğünü düşünüyorum” Ö1

“Kaynaştırma eğitimi, destek eğitimi, onlara özel program ve plan uygulanmalı” Ö25

“Yeterli fiziksel ortam, uzman eğitimci ve sınıf sayılarının az olduğu ortamlarda eğitim verilmelidir” Ö3

“Üstün yeteneği olduğu belirlenen çocuklar tek bir sınıf veya merkezde toplanabilir” Ö14.

Üstün yetenekli çocukların eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak sorulan soruya katılımcılar, bireysel olarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmeli (f=15), öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda olmalı (f=7), deneyimli ve eğitimli öğretmen tarafından verilmeli (f=2) ve esnek olmalı (f=1) gibi cevaplar vermişlerdir. Diğer taraftan katılımcılara üstün yetenekli çocuklar için planlama ve sınıf ortamındaki düzenlemeler sorulduğu zaman çocukların ilgi alanlarına yönelik çalışmaların (f=14) ve ayrıntılı ve basit olmayan çalışmaların (f=8) hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ara uyarlamalar yapılması (f=1), öğrenme merkezlerinde yapılacak farklı düzenlemeler (f=1) ve etkinlik süresinin kısa olması gerektiği (f=1) diğer bulgulardandır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Çocuğun gelişim ve ilgilerine yönelik öğretmen ve rehber öğretmenle birlikte belirlenmeli” Ö9

“Aktif çalışma ve deneyler yapabilecekleri çalışma alanları ve kısa süreli ders saatleri” Ö10

“Çocukların yetenekleri ve ilgileri köreltilmemelidir. Her çocuğa bireysel farklılıklarına göre aktif ortamlar sağlanmalıdır” Ö1

Üstün Yetenekli Çocuğun, Akranlarının ve Öğretmenin Yaşayabileceği Zorluklar**Tablo 6.** Üstün Yetenekli Çocuğun Ve Öğretmeninin Yaşayabileceği Zorluklar

Kategori	Kodlar	f	%
Üstün yetenekli çocuğun yaşayabileceği zorluklar	Normal sınıfların sıkıcı gelmesi	20	2.4
	Yüksek algılama yeteneği ile uyum ve adaptasyon	12	14.8
	Farklı ve yeni şeyler öğrenmeye daima heves duyması	3	3.7
	Sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanabilecek	3	3.7
	Bireysel özelliklerinin fark edilmemesi	6	7.4
	Düşüncelerinin yargılanması	1	1.2
	Arkadaşlık kurmakta zorlanmak	7	8.6
	Arkadaşlarını yetersiz görme	1	1.2
	Normal öğrenme seviyesinden kaynaklanabilecek	5	6.1
	Okulu gereksiz görmek	1	1.2
	Aynı bilgilerin tekrarlandığını düşünme	5	6.1
	Kısıtlanma duygusu	5	6.1
	Sınıf disiplinini sağlamada zorluk	3	3.7
	Öğretmenin yaşayabileceği zorluklar	Etkinlikleri uygulamadaki zorluklar	3
Yeterli ilgi ve zaman ayıramamak		3	3.7
Eğitim ortamındaki kısıtlı koşullar		2	2.4
Öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan		1	1.2
Toplam Görüş		81	100

Çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak üstün yetenekli çocuğun ve akranlarının yaşayabileceği zorluklar ile öğretmenin yaşayabileceği zorluklar Tablo 4'te birleştirilerek gösterilmiştir. Katılımcılar çocuk ve akranlarının yaşayabileceği zorlukları genel olarak, "normal sınıfların sıkıcı gelmesi" (f=20) ve "yüksek algılama yeteneği ile uyum ve adaptasyon sorunu" (f=12) yaşayabilecekleri olarak belirtmişlerdir. Aynı zamanda 'arkadaşlık kurmakta zorlanmak' (f=7), 'bireysel özelliklerinin fark edilmemesi (f=6) ve 'kısıtlanma duygusu' (f=5) katılımcıların cevaplarıyla ortaya çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Kendi algılama yeteneklerinin yüksek olması, yeni şeyler öğrenmeye yoğun heves duyması akranlarının normal seviyedeki öğrenmeleri onlar için sıkıcı ve yavaş gelebilir"

“Sınıfta yapılan faaliyetlerin çocuğun ilgisini çekmemesi ve sınıf sayılarının kalabalık olması” Ö2

“Bireysel özelliklerinin fark edilememesi, farklı düşüncelerin yargılanması, ilgi alanına yönelik çalışmaların yetersiz olması ve grup uyumunu bozan davranışların kabul edilmemesi” Ö3

“Birlikte hareket etmekte ve arkadaşlarıyla iletişimde zorlanıyor” Ö15

“Kaynaştırma eğitimi, destek eğitimi, onlara özel program ve plan uygulanmalı” Ö25

“Gruptan önde olmalarından dolayı sıkılmaları. Yeterli düzeyde eğitim alamamaları. Asosyalliğe mecbur bırakan ortam” Ö30

Bunlara ek olarak öğretmenin yaşayabilecekleri zorluklar ‘sınıf disiplinini sağlamada zorluk’ (f=3), etkinlikleri uygulamadaki zorluklar (f=3), çocuklara yeterli ilgi ve zaman ayıramamak (f=3), eğitim ortamındaki kısıtlı koşullar (f=2) ve öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanabilecek zorluklar (f=1) şeklinde sıralanmaktadır.

“Sınıf disiplinin bozulması. Diğer çocuklarla yapılan etkinliklere çocuk katılmayacağı için, etkinliklerin uygulanmasında zorluk çıkması” Ö2

“Çocuğa yeterli zaman ve özen gösterememek” Ö4

“Onu etkinliklere katmakta zorlanırım diye düşünüyorum. Yaşatlarının yapmaktan zevk aldığı şeyleri o yapmaktan zevk almayabilir. Bu da hem onun için, hem benim için, hem de diğer çocuklar için farklı durumlar ve sorunlar yaratabilir” Ö5

“Okulumuz özelliği nedeniyle sınıflar kalabalık ve bireysel ilgi ve ihtiyaçların karşılanması güçleşiyor. Çocuk özellikle yeteneği olduğu alandan başka bir alana dikkat etmiyorsa diğer çocukların dikkatinin dağılmasına neden olabilir” Ö8

Üstün Yeteneğin Farklılık Gösterme Durumu**Tablo 7.** Üstün Yeteneğin Farklılık Gösterme Durumu

Kategori	Kodlar	f	%
Üstün Yeteneğin Farklılık Gösterme Durumu	Bilgim yok	4	12.5
	Hayır	15	46.8
	Evet	6	18.7
	Cinsiyet göre hayır SES'e göre evet	7	21.8
Toplam Görüş		32	100

Çalışma ile üstün yeteneğin sosyo-ekonomik statüye (SES) ya da cinsiyete göre farklılık gösterme durumunda ortaya çıkan bulgular; farklılık göstermemektedir (f=15), farklılık göstermektedir (f=6) ve bilgim yok (f=4) şeklindedir. Farklılık gösterdiğini belirten katılımcılardan 1 tanesi cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kız çocuklarının daha çok üstün yeteneğe sahip olduklarını düşündüğünü belirtmektedir. Ayrıca katılımcılardan bir kısmı (f=7) üstün yeteneğin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ancak SES'e göre farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları:

*“Cinsiyete göre olduğunu sanmıyorum. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan aileler çocuğun özelliğini daha çabuk fark edilebiliyor”*Ö13

*“Cinsiyet/Sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğini düşünmüyorum. Sadece keşfetmede sosyoekonomik düzeyin etkisi var”*Ö23

*“Evet, bence kız çocukları daha fazla”*Ö27 şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Okul Dışı Çalışmalar**Tablo 8.** Okul Dışı Çalışmalar

Kategori	Kodlar	f	%
Okul dışı çalışmalar	İlgi alanlarını geliştirme ve yeni ilgi alanları oluşturma çalışmaları	21	95.4
	Spor faaliyetleri	1	4.5
Toplam Görüş		22	100

Katılımcılar üstün yetenekli çocukların okul dışında ilgi alanlarını geliştirmeye ve yeni ilgi alanları oluşturmaya yönelik çalışmalara (f=21) ve spor faaliyetlerine (f=1) katılmaları gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul dışında sosyal etkinliklere katılarak arkadaşlarıyla uyumu ve kaynaşması sağlanabilir”Ö10

“Okul dışında yine üstün yetenekli çocukların olduğu bir merkezde farklı müzik, dans, resim gibi etkinlikler yaparak çalışabilir”Ö14

“İlgileri doğrultusunda, yeteneklerini, yaratıcılıklarını destekleyici çalışmalar olabilir”Ö16

“BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) olabilir. Çok etkili ve faydalı. Zekâ ve özel yeteneklerine göre hazırlanmış program ve etkinlikler”Ö25

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’de son yıllarda üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine yönelik ilginin hızla arttığı görülmektedir. Üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve doğru yönlendirilmesinde, çocukların eğitimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamada rol alacak öğretmenlerin, konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları üstün yetenekliler için sunulan özel programlara yönlendirebilmesi için doğru bir üstün yetenek kavramlarının olması ve bu çocukların özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, “üstün yetenekli çocuk kime denir” sorusuna sıklıkla “yetenekleri yaşının üzerinde olan ve farklı bakış açısına sahip çocuklardır” şeklinde cevap vermişlerdir. Benzer şekilde Kıldan’ın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları ilk sırada “yaşıtlarından üstün” olarak tanımladığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Gökdere ve Ayvacı’nın

(2004) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışma sonucunda da örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları belirlenmiştir ve bu çalışmadan elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf ortamı düzenlemede, program ve eğitimi planlamada üstün yetenekli çocukların bireysel olarak ilgi ve yeteneklerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, alanyazında yer alan çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Rash ve Miller'ın (2000), araştırmaları sonunda öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve üstün yeteneklilerle çalışma süreleri arttıkça, farklı yöntemler kullanmaları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Tan (2001), deneyimli öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için öğrenme etkinliklerini kullandıklarını belirlemiştir.

Öğretmenler çocuklarda okul öncesi dönemde üstün yetenekliliğin belirlenmesi konusunda çoğunlukla belirlenebileceğini düşündükleri ve bunun da çeşitli testlerle, uzman yardımıyla, ilgi ve davranışlarındaki farklılıkla olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Suveren'in (2006), okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından üstün yetenekli olanları belirleme işlemlerinin bu çocukları seçmede ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlere “çocukların okul öncesi dönemde üstün yetenekli olup olmadığı belirlenebilir mi” diye sorulduğunda çoğunlukla “evet” cevabını vermişler ve yeteneğin çocukların ilgi ve davranışlarındaki farklılıklar ile belirlenebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, üstün yetenekli çocukların kendilerinin, akranlarının ya da öğretmenlerinin zaman zaman zorluklar yaşayabileceğini belirtirken özellikle “*çocuk için normal sınıfların sıkıcı gelmesi ve uyum sorunları*” yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Kingore (2001) ve Moore (2005) çalışmalarında üstün yetenekli çocukların “sınıf düzeyindeki müfredattan sıkılma”, “öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin sürekli ilgisini isteme” ve “diğerlerinin ihtiyaç ve isteklerine karşı kayıtsız kalma” gibi problem davranışlar gösterebileceklerini belirtmişlerdir (Akt. Kıldan, 2011). Smutny' e göre (2001), üstün

yetenekli çocukların zevk aldıkları etkinliklerin yaşlılarından farklı olması onları arkadaşlarından uzaklaştırmaktadır.

Çocuk eğitiminde yetenek, ilgi ve bireysel farkların göz önüne alındığı gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli eğitimle ilgili eğitim alanında yapılan düzenlemeler, politikaların ve uygulamaların giderek önem kazandığı görülmektedir (Mönks ve Pflüger, 2005; Akt. Tortop, 2012). Bu kapsamda çalışma okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklarla ilgili genel ve özel nitelikteki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara bakış açısı ve bu alana yönelik bilgi düzeyinin belirlenmesi açısından da önemli niteliktedir. Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilikle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları, üstün yetenek ve üstün zekâ kavramındaki ayrımı henüz net yapamadıkları görülmektedir. Bu açıdan ülkemizde konu açısından özellikle okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların eğitimi ve bu dönemde çocuklarda yeteneklerin tespiti ilgili düzenleme ve politikalarını yeniden gözden geçirerek, öğretmen yetiştirme, eğitim programları geliştirme alanlarındaki eksiklerini gidermesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya yayıncılık.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dağlıoğlu H.E. (1995). *İlkokul 2.-5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H.E. (2010). Erken Çocukluk döneminde üstün yetenekli çocuklar. İ.H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi*(s.s. 322-360) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, H.E.,& Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukları Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 431-453.
- Davaslıgil, Ü. (2004a). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı. Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. Ön Rapor. Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (2004b). *Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. Haz: M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G.A, &Rimm S.B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th Edition)* Boston: Pearson Education.
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi-Seçilmiş Makaleler*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökdere, M., & Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 17-26.
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 55*(4), 250-264.

- Katerina, K., Maria K., Polina, I., Maria, E., Constantinos, C., & Marios, P. (2010). Perceptions on teaching the mathematically gifted. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp.1781-1790). Lyon: Institute National de Recherche Pédagogique Krutetski.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74.
- Marland, S.P.Jr. (1972). Education of the Gifted and Talented, Vol 1: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC, US Government Printing Office.
- MEB, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html, Erişim: 27.11.2011.
- Milgram, R.A. & Hong, E. (2009). Talent loss in mathematics: Causes and solutions, *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*, Ed. by R. Leikin, A. Berman, B. Koichu, Rotterdam: Sense Publishers, s. 149-164.
- Rash, P. K., & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194.
- Reis, M.R., & Sullivan, E.E (2009). Characteristics of gifted learners: consistently varied; refreshing diverse, *Method and Materials for Teaching the Gifted*, Ed. by F. A. Karnes, S. M. Bean, TX: Prufrock Press Inc.(pp3-36).
- Renzulli, J.S. (1986). *The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Conception of giftedness*. Cambridge: Press Syndicate of University of Cambridge.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Sak, U. (2011a). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanulanmaları, Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2011b). Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Modeli (ÜYEP) ve Sosyal Geçerliliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 1-17.
- Siegle, D. (2001). Overcoming bias in gifted and talented referrals. *Gifted and Talented Communicator*, 32(3), 22-25.
- Smutny, J.F. (2001). Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths at school and at home. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.

- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 35(2), 131-148.
- Tomlinson, C.A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thus and Oaks, CA: Corwin Press.
- Tortop, H.S. (2012). Üstün Yetenekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Uyarlama Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 89-106.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Gifted children, determined by experts in the field, have become important to society throughout history, as they have advanced verbal skills, rich vocabulary, fluent speech skills, leadership capacity, extraordinary thinking, problem solving and creativity (Davaslıgil, 2004a; Davis and Rimm, 2004; Renzulli, 2002; Sak, 2011a). The recognition and identification of talented individuals is one of the most important steps to take training according to their abilities. Teachers have an irreducible role in the education of individuals who are determined to be both talented and, gifted (Hong, Greene and Hartzell, 2011; Katerina and et al., 2010; Siegle, 2001). This role of teachers also places them in an important position in the preparation of suitable learning environments and materials for gifted children (Kaya, 2015). Especially in the pre-school period where the development is the fastest, the identification of the gifted children and the arrangement of the home environments in accordance with their ability, interest and skill, preparation of the education programs, informing of the families and the teachers are significantly important in terms of bringing their mental, physical, social and emotional development to the upper spot (Dağlıoğlu, 2010).

Purpose

The determination of children's interest, ability and, skill during the early childhood period directs their education. In this sense, the determination of gifted children in early years; arranging home environments, preparing educational programs provide information for parents and teachers and make them aware in the early years. For this purpose, the main purpose of this research is to determine the opinions of pre-school teachers about gifted children.

Method

In this study, the qualitative research design was used with descriptive analysis and content analysis methods with the aim of determining participants' detailed opinions. In this context, the interview technique was used and a semi-structured interview form with 10 questions in total was prepared. The study group of the study includes 33 pre-school education teachers working in independent kindergartens and primary education dependent kindergartens affiliated to the Uşak provincial National Education Directorate in the academic year 2016-2017.

Findings

Findings from the study were taken into consideration in a total of 8 tables, including identification of gifted children, recognition of gifted children, the learning-teaching process in gifted children's education environment, difficulties of the gifted child, peers and teacher, and, difference of superior ability. In this context, when asked to identify

gifted children to pre-school teachers participating in the study, it appears that the participants identified gifted children as "children with a different perspective" ($f = 11$). Participants generally seem to think that gifted children can be identified in a variety of ways such as different kind of tests ($f = 8$) and differences in their attitudes and behaviors ($f = 11$). There is also a finding that participants argue that gifted children should have a separate program in the training process ($f = 30$) and that this program should be done in the direction of expert opinion ($f = 5$) and cooperation with family ($f = 1$). To the question of how the education of gifted children should be, participants are frequently stated that it should be according to children's interests and skills ($f = 15$). On the other hand, participants noted that planning for gifted children and arrangements in the classroom environment would require preparation for studies of related interests ($f = 14$). Participants often expressed the view that the 'boring of regular classes' ($f = 20$) as a general difficulty for children and their peers. In addition, the difficulties faced by the teacher are often noted as 'difficulty in achieving class discipline' ($f = 3$) and difficulties in implementing activities ($f = 3$). One of the participants who stated that gifted children differ according to sex and that girls are more gifted is different from other participants in the study. In addition, some of the participants ($f = 7$) stated that being gifted did not differ according to the sex but could differ according to the SES. Participants ($f = 21$) think that gifted children need to participate in activities to develop their interests outside the school and to create new areas of interest.

Discussion and Result

Teachers who attended to study responded frequently to the question "who is supposed to be a gifted child" as "children whose talents are above their age and have different perspectives". As a result of the study conducted by Gökdere and Ayvaci (2004), in order to determine the level of knowledge about the concept of giftedness, it has been determined similarly in this study pre-school teachers do not have sufficient knowledge about the characteristics of the gifted and talented.

In the study, teachers indicated that teachers consider gifted children, their interests and, abilities in organizing the classroom environment, planning the program and training. This result is in parallel with the studies in the literature. Rash and Miller (2000) found a positive relationship between the use of different methods as the researchers' professional experience and the length of time they worked with gifted talents increased at the end of the study. Similarly, Tan (2001) identified that experienced teacher's use learning activities to support children's creativity.

Teachers have stated that children often think that giftedness in preschool period can be determined and that this may be due to the variety of tests, expert help, differences in interest and behavior. Similarly, Suveren (2006) concluded that the pre-school education was conducted to determine how successful the selection of gifted children among the

children in the 5-6 age group was to succeed in choosing these children, teachers answer 'yes' to question that Teachers "can be determined whether children are gifted in preschool period". Additionally, they argued gifted children can be identified by the differences in their attitudes and behaviors.

Teachers have stated that gifted children may experience difficulties from their peers or their teachers from time to time, especially when "regular classes for children are boring and adaptation problems". Kingore (2001) and Moore (2005) have shown that gifted children can demonstrate problem behaviors such as "squeezing the curriculum at the class level", "asking their teachers and parents for constant attention" and "being indifferent to the needs and desires of others" (as cited in Kildan, 2011). Within this framework, findings of the study can be a guide and elimination of deficiencies for the education of the gifted children in the pre-school period, regulation of determination of children's abilities and regulation of policies in this period, teacher training within this context, development of educational programs in our country.

İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar*

The Reflection of the Primary Level Gifted Students' Behavioral Characteristics to the Educational Settings and The Problems That may Arise

Mahmut ÇİTİL¹, Ayşegül ATAMAN²

¹ Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü. mcitil@gazi.edu.tr

² Lefke Avrupa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü. ayataman@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 20.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 12.02.2018

ÖZ

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleriyle ilgili mevcut uygulamaların hangisinin daha yararlı olduğu oldukça tartışmalı bir konu olduğundan alanyazında bu konuda net bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. Çünkü mevcut araştırmalar çoğunlukla eğitim ortamlarının bu öğrencilerin genel gelişimlerine ve akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Oysa üstün yetenekli olmanın öğrencilere sağladığı özelliklerin onların davranışlarına ve eğitim süreçlerine etkisi konusuna çok daha az odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin başta sosyal-duygusal tarafları olmak üzere özelliklerinin eğitim ortamlarına ve davranışlarına sorunsal boyutta yansımalarını alanyazındaki bulgulardan derlemek ve tartışmaktır. Bu kapsamda ilk olarak zekâ, yetenek ve üstün yetenek konularına değinilmiş, üstün yetenekli öğrenciler için uygun eğitim önlemleri konusundaki tartışmalar ele alınmış, zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal özellikleri alanyazına göre özetlenmiş ve son olarak da bu özelliklerden dolayı ortaya çıkabilecek sorunlar tartışılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında bu çocuklar için oluşturulan eğitim ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında problem davranışların gözlenmesi de kaçınılmaz olacaktır. Özellikle de olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri ortamlarda bu sorunların çok daha fazla ortaya çıkma ihtimali olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ayrı eğitim ortamlarında da benzer özellikte olan çocukların birbirleriyle akademik rekabet, liderlik yarışı ve çatışma yaşayabildikleri, öğretmenlerini zorlayabildikleri söylenebilir. Sonuç olarak hangi eğitim ortamında olursa olsun üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınmadığında, gerekli eğitimsel ve davranışsal düzenlemeler yapılmadığında sorun yaşanabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üstün Yetenek, Sosyal-Duygusal Özellikler, Davranış

* Bu makale birinci yazarın doktora tez araştırmasından türetilmiştir.

ABSTRACT

A clear consensus has not been reached in the field since the issue relating which of the existing implementations concerning the training of the gifted students is more useful is a rather controversial topic. It is mainly because all the studies conducted in this field mostly focused on the reviewing of the effect of the education settings on the gifted children's development and academic success. However, it has been found out that the effect of the characteristics that comes along with being a gifted on the gifted students' behavior and education process have been focused on less. The aim of this study is to compile and discuss the findings in the literature relating to reflection of the gifted students' characteristics on the educational environment and behavior, especially the social-emotional aspects, in terms of problematic dimension. In this aspect, firstly the arguments relating to the appropriate educational preventions for the gifted students have been taken into account; mental, physical, emotional, social and behavioral features have been summarized according to the literature and finally the problems that may arise depending on these features have been discussed. When the characteristics of gifted students are taken into consideration, it is inevitable to observe problematic behaviors unless necessary measures are taken in the educational settings provided for these children. It is understood that these problems are likely to occur more frequently, especially in environments where they are educated together with their typically developing peers. However, it can be said that children having similar characteristics even in separate educational settings may experience academic competition, leadership competition and conflict, and can force their teachers. As a result, regardless of the educational settings, problems may arise unless the characteristics of gifted students are taken into consideration and necessary educational and behavioral arrangements are made.

Keywords: Gifted, Social-Emotional Characteristic, Behavior

GİRİŞ

İnsanoğlu çağlar boyunca kendini geliştirmenin yolunu aramıştır. Bu arayış içerisinde bazı insanlar farklı özellik ve bakış açılarıyla diğerlerine öncülük etmişlerdir. Tarih boyunca bazı liderler, mucitler ve sanatçılar; dünyaya iz bırakan üstün kişiler olmayı başarabilmiştir. Bu kişilerin birçoğunda ise üstün zekâ veya yeteneğin olduğu tahmin edilmektedir. Üstün yetenekliler, hepsinde olmasa da gelişmeyi önemseyen toplumlarda özel bir grup olarak kabul edilmekte ve farklı şekillerde eğitilerek topluma faydalı olmalarının sağlanmasına çalışılmaktadır.

Üstün yetenekli kişileri topluma ve insanlığa faydalı kılmak için bu kişilerin özelliklerinin bilinmesi ve davranışlarının sebeplerinin anlaşılması önemlidir. Üstün yetenekli bireyleri anlamının temel adımlarından biri bu kişilerin nasıl nitelendirileceğinin ortaya koyulmasıdır. Bu kapsamda bu çalışmada öncelikle zekâ, yetenek ve üstün yetenekliler kavramları incelenmiştir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve bu öğrenciler için uygun eğitimsel önlemler de kısaca ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı ilköğretim çağındaki (6-14 yaş) stn yetenekli öğrencilerin başta sosyal-duygusal tarafları olmak üzere temel özelliklerinin ve davranışlarının eğitim ortamlarına sorunsal boyutta yansımalarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu çalışma alanyazın taramasına dayalı derleme bir araştırmadır. Derleme makaleler araştırmacıların uzmanlık alanlarındaki yenilikleri izleyebilmeleri, belirli bir konunun yararlı bir zeti olması ve araştırma makalelerine dayanak oluşturması bakımından önemlidir (Herdman, 2006). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili mevcut uygulamaların hangisinin daha yararlı olduğu konusu oldukça tartışmalı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Aşağıda görüleceği üzere alanyazında bu konuda net bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. nkn bu konuda yapılan araştırmalar çoğunlukla eğitim ortamlarının üstün yetenekli öğrencilerin genel olarak gelişimlerine ve akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Oysa stn yetenekli olmanın öğrencilere sağladığı

özelliklerin onların davranışlarına ve eğitim süreçlerine etkisi konusuna çok daha az odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada geniş bir alanyazın taraması yapılarak üstün yetenekliliğin doğasının getirdiği özellik ve davranışların eğitim ortamlarına yansımaları ele alınmış ve tartışılmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkabilecek sorunlar ve bunlara ilişkin sunulan önerilerin bu öğrencilerle çalışan öğretmenlere ve uzmanlara yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Zekâya Bakış: Zekâ, Yetenek ve Üstün Yetenek

Üstün yetenekli bireylerin nitelendirilmesinde öne çıkan kavramların başında zekâ gelmektedir. Zekâ kavramı süreç içerisinde birçok farklı boyutla ele alınmıştır. Farklı kuram ve yaklaşımlara göre önceleri tek faktörle açıklanan zekâ; zamanla birden çok faktörle açıklanmaya çalışılmış ve farklı zekâ alanlarının dâhil edildiği çoklu bir zekâ tanımına doğru evrilmiştir (Bektaş, 2007). Buradan da anlaşılacağı üzere zekâ kavramının ortak bir kabule dayanan tek ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak kısa bir tanım vermek gerekirse zekâ: “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” olarak tanımlanabilir (TDK, 2016). Yetenek kavramı da “kabiliyet, istidat” gibi farklı kullanımları olan “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Buradan da anlaşılacağı üzere zekâ ve yetenek birbirleriyle iç içe bir anlam ilişkisine sahiptir.

Zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Geleneksel yaklaşımda üstün zekâ/yetenek; standart zekâ testleri sonucunda belli bir zekâ bölümü puanının (130 ve üzeri IQ) üstü olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşıma karşı çıkan araştırmacılar ise zekâ testlerinin tek başına yeterli olamayacağını ifade etmişler, psikolojik değişkenlere dikkat çekmişler ve çoklu bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Örneğin Gardner’in çoklu zekâ teorisi ve Renzulli’nin üç halka teorisi (yetenek, yaratıcılık ve motivasyon) bu anlamda çok popüler olmuştur. Son dönemde ise tüm

bunların yanı sıra çevresel faktörleri de kapsayan gelişimsel yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Bu açıdan bakıldığında önceleri zekâya bakış genetik kaynaklı iken zamanla üstün yetenek kavramı özel yetenekler üzerinden tanımlanmaya başlamıştır. Gelişimsel yaklaşımlar üstün yeteneğin sabit belirtilerini belirlemeden çok yeteneğin gelişim süreçlerini açıklamaya yönelmişlerdir. (Kaufman ve Sternberg, 2008). Örneğin aşırı duyarlılık alanlarına odaklanan Dabrowski modeli (olumlu parçalanma teorisi) üstün yeteneklilerin psikomotor, duyumsal, düşünsel, imgesel ve duygusal olmak üzere beş tür aşırı uyarılabilirlik durumunu yetenek, zekâ ve özel beceriler ile birlikte ele alan gelişimsel bir yaklaşımdır. Bu kapsamda bu çalışmada da üstün yeteneklilik sadece geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi belli bir zekâ bölümüne sahip öğrenciler olarak ele alınmayıp çevresel faktörleri de kapsayan gelişimsel bir yaklaşımla incelenmiştir.

Türkiye'deki mevcut uygulamalarda da üstün yetenek tanısı alınmasında ve bu öğrencilerle ilgili yerleştirme kararlarının belirlenmesinde zekâ bölümünü temel alan geleneksel yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, üstün yetenekli birey: *“zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey”* dir (ÖEHY, 2006). Bu yasal tanıma karşın tanılama sürecinde yaratıcılık, spor, liderlik kapasitesi, akademik başarı ve tanımda yer almayan diğer gelişim alanlarının yeterince ölçülmediği söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) son dönemde “üstün yetenek” yerine “özel yetenek” tanımını kullanmaya başlamıştır. Buna karşın alan uzmanlarının üstün zekâlı/ yetenekli ya da sadece üstün yetenekli tanımını kullandıkları görülmektedir (Ataman, 2004b, 2014; Bencik & Metin, 2006; Çağlar, 2004; Dağlıoğlu, 2014; Levent, 2011; Özbay, 2013; Sak, 2010). Bu açıdan bakıldığında akademik alandaki yaklaşım ve açıklamalarla MEB'in uygulamaları ve yaklaşımının örtüşmediği görülmektedir. Bunların yanısıra üstün yetenekli öğrencilerin zekâ bölümleri ve akademik başarıları dışındaki sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimleri tanılama sürecinde dikkate alınmadığı gibi eğitim sürecinde de bu konuda öğretmenlere ve velilere yeterince destek verilmediği görülmektedir. Bu kapsamda alan

uzmanları ve eğitimciler için üstün yetenekli öğrencilerin diğer gelişimsel özellikleri ve bunların eğitim ortamına yansımaları bu çalışmada ele alınmıştır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün yetenekli öğrenciler yaşlarına göre genellikle daha erken ve hızlı gelişim göstermektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle daha erken yürüme, erken konuşma, erken okuma, yüksek enerji ve hareket, okumaya ve öğrenmeye ilgi, gelişmiş hafıza, özerklik ve yüksek düzeyde duyarlık özellikleri ile yaşlarından ayrılırlar (Ataman, 2004a; Callard-Szulgit, 2010). Üstün yetenekli öğrencilerin bu genel özelliklerini zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal özellikler başlıkları altında sınıflandırmak mümkündür (Leana –Taşcılar & Kanlı, 2014).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihinsel, Dil ve Fiziksel Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına göre en hızlı ilerleme kaydettikleri alan zihinsel gelişimleridir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve düşünme konusunda büyük bir avantaja sahip oldukları söylenebilir. Üstün yetenekli öğrencilerin genel zihinsel ve dil özellikleri aşağıda özetlenmektedir (Akkanat, 2004; Ataman, 2009, 2007; Ataman, A. B., 2008; Çağlar, 2004; Levent, 2011; Özbay, 2013; Suveren, 2006);

- Üstün yetenekli öğrenciler kolay ve çabuk öğrenirler. Bu öğrencilerin öğrenme konusunda olağan gelişim gösteren yaşlarından daha yetenekli olmasının temelinde daima etkin olan zihinsel enerjilerinin ve bilgiyi edinmek için taşıdıkları iştahın etkili olduğu söylenebilir. Bilgiyi derinlemesine ve detaylarıyla öğrenmeyi severler. Okumaya karşı çok fazla ilgileri vardır. Araştırma yapmaktan hoşlanırlar.
- Dil ve konuşma becerileri açısından da üstün yetenekli öğrencilerin yaşlarından ayrıldığı görülmektedir. Yukarıda da değinildiği üzere genellikle erken konuşan bu çocuklar konuşmaya başladıktan sonra dili çok etkili bir biçimde kullanmaya başlamaktadırlar. Özellikle kelimeleri yerli yerinde kullandıkları, akıcı ve anlaşılır konuştukları, zengin bir kelime dağarcığına sahip oldukları anlaşılmaktadır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin ayırt edici zihinsel özelliklerinden bir diğeri ise dikkat becerileridir. Bir etkinliğe başlamada, sürdürmede ve tamamlamada üstün bir başarıya sahiptirler. Geniş bir alana konsantre olabilirler. Çok geniş bir alana ve farklı şeylere ilgi duyabilirler. Etkin, uyanık ve çabuk bir yapıya sahiptirler. Analiz ve gözlem yapma güçleri vardır. Gözlemleri oldukça keskindir ve detaylar konusunda da farkındalık seviyeleri oldukça yüksektir. Estetik duyguları gelişmiştir.

- Üstün yetenekli öğrencilerin hafızaları çok güçlüdür. Bu nedenle gördükleri ya da duydukları bir şeyi kısa sürede öğrenebilmekte ve uzun süre belleklerinde muhafaza edebilmektedirler.
- Üstün yetenekli öğrenciler hızlı öğrendikleri gibi öğrendikleri bilgileri başka alanlara da hızlı bir şekilde transfer edebilirler. Ayrıca benzerlikleri ve farklılıkları kolayca ayırt edebilirler. Kolayca genellemeler yapabilirler.
- Üstün yetenekli öğrencilerde eleştirel düşünme becerisine sıklıkla rastlanılmaktadır. Gördüklerini duyduklarını, okuduklarını olduğu gibi değil kritik yaparak değerlendirirler ve kabul ederler. Gerçek ve hayali olan arasındaki farkı erken yaşta ayırt edebilirler. İyiyi ve doğruyu kolayca anlayabilirler. Bu çocuklar kendi kendilerini de eleştirmekten çekinmezler. Hata yaptıklarında bunu anlar ve düzeltmeye çalışırlar. Kendisiyle ilgili farkındalık, kendini izleme, kendini kontrol etme gibi alanlarda bilişsel farkındalıkları yüksektir. Kendilerine yönelik etkilere düşünceli, olgun ve orijinal tepkiler verirler. Olayların nedenlerini anlamak için çok soru sorarlar.
- Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı özelliklerin de güçlü olduğu görülmektedir. Yaptıkları işlerden ya da uğraştıkları alanlardan ortaya bir tasarım ya da ürün koymaya çalışırlar. Orijinal fikirler geliştirirler. Yaptıkları işlerde başarılı olmayı severler.
- Problem çözme becerileri gelişmiştir. Basit ve yüzeysel şeylerle uğraşmak yerine derin ve karmaşık problemleri çözmekten hoşlanırlar. Farklı çalışma metodları denemekten çekinmez, zamanlarını ve eforlarını en ekonomik şekilde kullanabilirler. Soyut düşünebilme becerisine sahiptirler. Problemleri çözerken ya da bir işi sürdürürken ısrarlı ve sebatkârdırlar.
- Sorumluluklarının farkında olan üstün yetenekli öğrenciler bunları yerine getirmekten hoşlanırlar. İnisiyatif kullanmayı ve hizmet etmeyi sever, yeni ve zor deneyimleri tercih ederler. Çalışkan bir yapıya sahiptirler.

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili toplumda yanlış inanç ve kanaatler bulunmaktadır. Bazı araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin toplum tarafından yanlış tanındıkları göstermektedir (Ataman, 2007, s.173; Ataman, A. B., 2008, s.18; Çağlar, 2004). Buna göre üstün yetenekliler: ruhsal bozukluklara sahiptirler, erken gelişir, erken sonlanırlar, kısa ömürlüdürler, aşırı hareketlidirler, sıska, kısa boylu, iri kafalı, çelimsiz ve gözlüklü olurlar, başkalarını aşağılamaktan hoşlanan, uyumsuz, bencil, toplumsal açıdan geridirler, tek başına oynamaktan hoşlanırlar ve sınıflarında “inek” olarak adlandırılan çocuklardır. Bu olumsuz inançlar üstün yetenekli öğrencilerle ilgili görsel ve işitsel yaygın organlarınca da işlenmiş ve bu öğrenciler toplumsal algıda istenmeyen

bir duruma düşürülmüştür (Ataman, 2007; O'Connor, 2010). Oysa bu kanaat ve inançların yanlışlığı kesin bir şekilde ispatlanmıştır. Araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin akranları ile kıyaslandığında doğumdan ölüme kadar her yaş seviyesinde bedeni gelişim ve sağlıkta normal gelişim gösteren akranlarından üstün oldukları saptanmıştır (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli öğrencilerin genel fiziksel özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir (Ataman, 2007; Enç, 2005; Levent, 2011; Suveren, 2006, Webb, Gore, Amend & Devries, 2007);

- Genel olarak doğum ağırlık ve boyları ortalamanın üzerindedir,
- Her yaşta akranlarından daha iri, uzun, güçlü ve sağlıklı bir görünüme sahiptirler,
- Olağan gelişim gösteren yaşlıtlarına göre daha hızlı ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha çabuktur.
- Akranlarından daha erken yürür, erken diş çıkarır ve konuşurlar. Daha hızlı olgunlaşma seyrine sahiptirler. Ergenliğe daha erken girebilirler.
- Fiziksel görünüm açısından da daha güzeldirler.
- Genel olarak hastalıklara karşı dirençlidirler ve sağlıklarını korumaya özen gösterirler.
- Güçlü bir sinir sistemine sahiptirler ve genellikle duyu organları keskindir.
- Bu öğrencilerde fiziksel yetersizliklere ve duyu organı bozukluklarına çok az rastlanır.

Ancak unutulmaması gereken bir durum da üstün yetenekli öğrencilere genellikle üst sosyo-ekonomik seviyeden ailelerde daha sık karşılaşılmıştır. Bu nedenle bu çocuklarının anne karnındayken ve doğum sonrası dönemde daha güçlü bir beslenme ve bakım imkânına sahip oldukları hatırlanmalıdır. Bu kapsamda üstün bedensel özellikler üstün yetenekli olmanın bir sonucu olmaktan ziyade üstün beslenme ve bakımın sonucu olabilir (Çağlar, 2004; Özbay, 2013). Bu nedenle üstün fiziksel özellikleri üstün yetenekliliği belirleyen diğer özelliklerin yanında destekleyici bir alan olarak kabul etmekte fayda bulunmaktadır (Enç, 2005).

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri bakımından da olağan gelişim gösteren akranlarından farklı bir görünüme sahip oldukları söylenebilir. Bu öğrencilerin fiziksel özellikleri hakkında olduğu gibi sosyal-duygusal özellikleri konusunda da yanlış inanç ve kanaatlerin olduğu görülmektedir (Çağlar, 2004). Özellikle sosyal ve duygusal uyum açısından üstün yeteneklilerin sorun yaşadığını düşünenlerle üstün yetenekliliğin uyum sağlamayı kolaylaştırdığını iddia eden iki farklı görüş bulunmaktadır (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Neihart, 1999). Birçok araştırma üstün yetenekli öğrencilerin güçlü ve üstün bir kişilik yapısına sahip olduklarını ve akranlarına nazaran daha az psikolojik sorunlar geliştirdiklerini göstermektedir (Baker, 1995; Barnett & Fiscella, 1985; Eccles, Bauman & Rotenberg, 1989; Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo 1984; Neihart 2002; Parker, 1996; Reynolds & Bradley 1983; Seeley, 1984'den aktaran Van der Meulen, Van der Bruggen, Split, Verouden, Berkhout & Bögels, 2014). Bazı araştırmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik olarak daha fazla savunmasız olduklarını bulgulamışlardır (Coleman & Cross 2014; Czeschlik & Rost 1994; Freeman 1983; Garner 1991; 1994; Kwan 1992; May 1990; Renzulli 1981; Roedell, 1984; Whitmore 1980'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Araştırmalar genel olarak değerlendirilirse bir taraftan bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale getirebilmektedir (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb, Amend, Webb, N., Goerss, Belian & Olenchak, 2005).

Buraya kadar ele alınan tartışmalar ve alanyazının sunduğu sonuçlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla sosyal-duygusal sorunları daha fazla ya da daha az yaşayıp yaşamadıkları kesin bir şekilde belli değildir (Peterson 2009; Van der Meulen vd., 2014). Ayrıca günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve boylamsal (ileri kesitsel) büyük ölçekli araştırmalar bulunmamaktadır (Pfeiffer & Stocking 2000; Martin, Burns & Schonlau, 2010; Van der Meulen vd., 2014). Bu kapsamda her iki görüşü de dikkate alarak üstün

yeteneklilerin sosyal ve duygusal özelliklerini olumlu ve olumsuz olmak üzere bir arada almakta fayda bulunmaktadır. Alanyazındaki araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ataman, 2007, 2009; Cross, 2011; Cutts & Moseley, 2004; Çetinkaya, Çalışkan & Güngör, 2012; Çitil, 2016; Dağlıoğlu, 2014; Levent, 2013; Fonseca, 2011; Özbay, 2013; Sak, 2010; Saranlı & Metin, 2012; Silverman, 1993, 1994; Suveren, 2006; Van der Meulen vd., 2014);

- Her öğrencide farklı düzeyde görülse de üstün yetenekliler genel olarak aşırı duyarlı ve hassastırlar.
- Soyut ve karmaşık düşünme yapılarına sahiptirler. Başka kişilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilir ve ruhsal durumlarına yönelik çıkarımlarda bulunabilirler. Bu nedenle empati yetenekleri gelişmiştir. Başkalarının fikirlerine ve düşüncelerine saygılıdırlar. Ancak kendi fikir ve hislerine de aynı şekilde saygı beklerler.
- Ahlaki değer konularına yönelik erken ilgi gösterirler. Bunun ardından da çoğu zaman aşırı boyutlardaki bir adalet duygusu taşırlar. Bu kapsamda adaletsizlikle mücadele etme, engelli ve bakıma muhtaç olanları savunma, doğayı koruma gibi ahlaki duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Haksızlığa katlanamamaktadırlar. Açlık, savaş ve doğal afetler gibi dünya sorunlarıyla ilgilidirler. Bu anlamda idealist davranışlara sahiptirler ve diğer insanlar için fedakârlık yapmayı isterler.
- Yüksek farkındalık ve gözlem yeteneği sayesinde savaş, açlık, gücü kötüye kullanma, şiddet gibi olumsuz birtakım davranışlar ya da olaylar karşısında korku geliştirebilirler. Ayrıca, ölüm, hastalık, hamilelik, düşük yapma, iş bulamama, arkadaş bulamama, yalnız kalma, seilmeme ve zihinsel yetersizliği olma gibi korkuları da olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin bu yüksek duyarlılığı, onları sosyal yaşantıdan bir miktar uzaklaştırabilir ve hatta kendilerinde yanlış bir şey olduğunu bile düşünebilirler.
- Üstün yetenekli öğrenciler mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptir. Bu nedenle hata yapmaktan hoşlanmazlar. Bu durum üstün yetenekli öğrenciler için hem bir avantaj hem de bir dezavantaj olabilmektedir. Öyle ki başarısız olduklarını düşündüklerinde ya da hata yaptıklarında mücadeleden vaz geçebilirler ya da tam tersi olarak mükemmeliyetçi olmaları onların motivasyonlarını arttırabilir.
- Kendilerini rahat ifade edebilen bu öğrencilerin özgüvenleri de fazladır. Ayrıca sorumluluk duygusuna sahiptirler. Kendi hatalarının farkına varır ve bunu

düzeltilmek için ellerinden geleni yaparlar. Eleştirel düşünceye sahiptirler ve yeniliklerden hoşlanırlar. Meraklı ve çok soru soran bir kişilikleri vardır. Bu nedenle maceraya atılmayı ve yeni şeyler keşfetmeyi çok severler.

- Büyük hedef ve ülkülere sahiptirler. Amaçlarına ulaşmak için mücadele etmekten çekinmezler. Bu anlamda sabırlı ve kararlıdırlar. Başarıdan zevk duyarlar.
- Bağımsız olmayı severler. Başkaları üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışabilirler. Grup içerisinde lider olmaktan hoşlanırlar. Ancak katılık ve sertlikten hoşlanmazlar.
- Espri yapmakta iyidirler ve mizahtan hoşlanırlar. Kendilerine yapılan şakaları ve esprileri olgunca anlayabilirler. Duygu ve düşüncelerini bağımsız bir şekilde ifade etmekten çekinmezler. Güçlü sezgileri vardır.
- Üstün yetenekli öğrenciler sosyal yönden akranlarından daha hızlı gelişebilirler. Genellikle kendilerinden yaşça büyük kişilerle, ya da kendi zekâ seviyesine ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerle arkadaşlık kurmayı tercih etmektedirler.
- Buldukları ortamlarda popüler ve sosyaldirler. Kolay arkadaşlık kurabilirler ve işbirliğine açıktırlar. İnsanlarla anlaşma ve geçinme konusunda iyidirler. İlişkilerinde hassas, nazik ve sürekli dirler. Bu özellikler nedeniyle de buldukları ortamlarda genel olarak sevilirler.
- Yeni ortamlara ve sosyal etkinliklere kolayca uyum sağlayabilmektedirler. Buldukları ortamın değer ve kurallarını kısa sürede öğrenir ve kendilerini bunlara göre uyarlayabilirler. Ancak risk almaktan da çekinmezler. Toplumsal olay ve gruplarla ilgili ön yargılara sahip değildirler. Herkesi olduğu gibi kabul etme eğilimleri yüksektir.

Bu kısımda ele alınan özelliklerin bazıları genel ve zihinsel özellikler kısmında da ele alınmıştır. Bunun nedeni kişiliğin ve duyguların zihinsel özelliklerden bağımsız bir şekilde ortaya çıkamamasıdır (Çağlar, 2004). Ancak bu ilgi, gelişimsel hız açısından değişebilmektedir. Çünkü diğer alanlarda eş zamanlı olmayan gelişim üstün yetenekli öğrencilerin sorun yaşamasına yol açabilmektedir (Ataman, 2014). Bununla birlikte buraya kadar ele alınan sosyal ve duygusal özelliklerin çoğunlukla olumlu özellikler olduğu görülecektir. Oysa üstün zekâ ya da yetenek bireyde olumlu ve olumsuz etkileri olabilecek paradoksal bir özelliktir (Sak, 2010). Bu açıdan bakıldığında bu özelliklerin üstün yetenekli öğrencilerde görülüyor olması onların duygusal ve davranışsal sorunlar

yaşamadığı anlamına gelmez. Peterson (2009) ise bu durumun üstün yetenekli öğrencilerin doğasının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Yani üstün yetenekli öğrenciler ebeveynlerine ve öğretmenlerine karşı olumlu bir imaj sağlamak için sosyal-duygusal sorunlarını gizleyebilirler. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin kendi endişe ve inançlarını maskeleyerek ve sorunlarını kendi başlarına çözme yetenekleri bulunmaktadır (Peterson, 2009). Bu açıdan bakıldığında bilişsel açıdan akranlarından anlamlı düzeyde ileride olan bu çocuklar sosyal ya da duygusal açıdan yaşlılarıyla benzer ya da daha zayıf bir görünüme sahip olabilirler. Sak'a (2010) göre üstün yetenekli bireylere uygun ve olumlu koşullar sağlanırsa bu bireyler toplumsal ve bireysel katma değer yaratabilirken, bu koşullar sağlanmadığında özgüven, saygınlık, benlik algısı, çalışma disiplini ve başarı ile ilgili sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

Başta psikologlar olmak üzere birçok araştırmacı üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik özelliklerini ve durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu tip araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin kaygı, depresyon, stres, yalnızlık, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik vb. birçok alandaki durumlarına odaklanmış görünmektedir (Saranlı & Metin, 2012). Bu araştırmaların ise farklı sonuçları olduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha olumlu bir benlik algısına sahip oldukları görülürken bazı araştırmalarda bunlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Leana-Taşçılar & Kanlı, 2014; Metin & Bencik-Kangal, 2012). Morelock (1992) da bu çocukların kendilerini akranlarından "farklı yerde" hissettiklerini belirtmektedir. Farklı hissetmek ise düşük benlik saygısı ile ilişkilidir (Janos, Fung & Robinson, 1985). Gelişim alanlarındaki eş zamanlı olmayan gelişim özellikle bilişsel yeteneği yüksek olan çocuklar için çok daha zararlı olabilir. Çünkü bu öğrencilerin duygusal olgunlukları olağanüstü bilişsel gelişimlerinden geri kalmakta ve bu durum çocukları eşitlenmemiş ve sınırlı hissettirmektedir (Hollingworth, 1926'dan aktaran Webb, 1993).

Görüldüğü üzere üstün yetenekli öğrencilerin birçok farklı özelliği bulunmaktadır. Aslında buraya kadar ele alınan özellikler tüm öğrencilerde görülebilecek temel özelliklerdir. Bu özelliklerin üstün yeteneklilik ile ilgili sayılabilmeleri için bunların

çocukta yaşlılarından daha ileri düzeyde görülmesi gerekmektedir (Saranlı & Metin, 2012). Bunun yanısıra tüm üstün yetenekli öğrencilerin benzer özellikleri olduğunu söylemek de zordur. Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin homojen bir grup olduğunu söylemek güçtür. Ancak bu öğrencilerin ayırt edici özellikleri akranlarına nazaran belli alanlarda ileri bir gelişime sahip olmalarıdır (Cross, 2011). Bu kapsamda üstün yetenekli bir çocuğun en az bir yetenek alanında yaşlılarının üstünde performans sergilemesi gerekmektedir. Ancak yukarıda da değinildiği üzere bu öğrencilerin genel özellikleri kişiden kişiye ve yaşadıkları çevreye göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler yeteneklerini uygun ortamlarda geliştirebilirler. Bu öğrencilere uygun ortamların sağlanmaması onların yeteneklerini köreltebilir (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli öğrenciler için uygun ortamların sağlanmasında baş aktörlerden biri öğretmendir. Farklı özelliği olan üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin de bu öğrencilere uygun beceri ve özelliklerinin olması gerekmektedir. Bunların yanısıra üstün yetenekli öğrencilerle çalışan kişilerin bu çocukların özelliklerini ve bu özelliklerinin neticesinde ortaya çıkabilecek sorunları bilmesinde yarar bulunmaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Uygun Eğitimsel Önlemler

Özel gereksinimli bireylerin özel bir eğitim alması genel bir kabule dayanmakla birlikte, örgün eğitim içerisinde üstün yetenekli öğrencilerin yetersizliğe sahip öğrencilere kıyasla daha az bir önem ve ilgiye mazhar oldukları söylenebilir (Ataman, 2009). Bunun en önemli nedeni olarak da bu öğrencilerle ilgili yanlış inanç ve ön yargıların yaygınlığı gösterilebilir (Ataman, 2007; 2009, s.125). Bu nedenlerden dolayı üstün yetenekli öğrenciler, özel eğitim alanının en göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubu olmuşlardır. Buna rağmen özellikle son dönemde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda önemli gelişmeler olduğu da görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş olan eğitim önlemleri çeşitli model ve stratejilerden oluşmaktadır. Üstün yetenekliler için oluşturulmuş modellere; Purdue Modeli, Program Farklılaştırma Modeli, Birleştirilmiş Program Modeli, Gagne'nin Üstünlük ve Yeteneklilik Farklılaştırılmış Modeli, Gruplama ve Okul Zenginleştirme

Modeli örnek olarak verilebilir (Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007; Tortop, 2012). Stratejiler ise gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi farklı uygulamaları içermektedir (Callard-Szulgit, 2010; Sak, 2010; Tortop, 2012; Van der Meulen vd., 2014). Gruplama uygulamaları süresi bakımından tam zamanlı, yarı zamanlı; içeriği bakımından ise homojen ve heterojen gruplar olarak ayrılabilir (Sak, 2010, s.117). Alanyazına göre üstün yetenekli öğrenciler için her ülke, şehir ya da bölgede farklı uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır (Alston, 2011; Bourgeois, 2012; Bryant, 2011; Delcourt vd., 2007; Kulik & Kulik, 1982; 1992; Maguire, 2008; Noll, 2012; Ross-Sisco, 2008; Slavin, 1987; Stelk, 2007; Taylor, 2007; Vaughn, Feldhussen & Asher, 1991; Weyringer, 2013; Young, 2010; Ziegler, Stoeger, Harder & Balestrini, 2013). Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerle ilgili ayrı eğitim (üstün yetenekli öğrenciler için açılmış okullarda) ya da birlikte eğitim (normal sınıflarda kaynaştırma uygulaması) gibi iki genel uygulama olduğu söylenebilir (Delcourt vd., 2007; Van der Meulen vd., 2014).

Türkiye’de ise kamu politikaları gereği üstün yetenekli öğrenciler olağan gelişim gösteren akranları ile öğrenimlerine devam etmekte; bu öğrencilere okul içinde (destek odası) ya da okul dışında (Bilim ve Sanat Merkezleri) farklı destekler sunulmaktadır. Bu uygulamaların dışında ise üniversiteler ve MEB tarafından uygulamaya koyulmuş bazı proje okulları ya da vakıflar tarafından açılmış bazı ayrı eğitim kurumları olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için özel teşebbüsler ve vakıflarca açılan ayrı eğitim kurumlarının ya da özel sınıfların son dönemlerde sayısının artmaya başladığı görülmektedir. Ayrı eğitim kurumlarının bu özellikteki çocuklar için bazı avantajları olsa da bu tarz uygulamaların beraberinde de çeşitli problemler getirdiği söylenebilir.

Yukarıda da değinildiği üzere üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili mevcut uygulamaların hangisinin daha yararlı olduğu konusu oldukça tartışmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim model ve stratejileri ile ilgili çalışmaları özetlemek gerekirse, üstün yetenekli öğrenciler için sunulan tüm özel eğitim uygulamaları olumlu akademik etkiler göstermektedir. Buna göre daha karmaşık bilgi ve beceriler sunulduğunda üstün yetenekli öğrencilerde daha büyük gelişme görülmektedir. Ancak

mevcut eğitimlerin yetersizliği nedeniyle üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyacının karşılanması için bu çocuklar için farklılaştırılmış öğretim uygulamaları son dönemde daha fazla kabul görmektedir. Bu nedenle hızlandırma ve zenginleştirme uygulamaları üstün yetenekli öğrenciler için önemli eğitsel düzenlemeler olarak kabul edilmektedir (Van der Meulen vd., 2014). Ayrıca en etkili özel eğitim uygulamalarının tam zamanlı gruplamalar ve uyarlanmış müfredat uygulamaları olduğu anlaşılmaktadır. Ancak üstün yetenekli öğrenciler için sunulan eğitimin farklı biçimleri üzerinde yapılan araştırmalar daha çok başarı üzerinde durmakta, bu uygulamaların sosyal-duygusal işlevleri daha az sıklıkla irdelenmektedir. Üstün yeteneklilere sunulan özel eğitim hizmetlerinin akademik başarı dışındaki alanlara etkisini inceleyen çalışmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Bu hizmetlerin sosyal-duygusal işlevler üzerinde etkilerinin de sıklıkla rapor edilmediği ve kararsız olan sonuçlardan uygun bir sonuç elde edilmesinin güç olduğu anlaşılmaktadır (Rogers, 1991; Van der Meulen vd., 2014).

Alandaki bazı araştırmacılar ayrı eğitim okul ve programlarının üstün yetenekli öğrencilerin tümü için en uygun ve olumlu eğitim ortamı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Marsh, 2005; Marsh & Craven, 2006; Marsh & Hau, 2003, 2004). Ayrı eğitim ortamlarının rekabetçi bir ortama sahip olmasının akademik benlik kavramı ve sosyal karşılaştırma süreçleri bakımından olumsuz etkilerinin olduğu da birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Goetz, Prekel, Zeidner, & Schleyer, 2008; Marsh & Hau, 2003). Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 26 farklı eyalette yüz bin öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma bulgularına göre ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla akademik benlik kavramlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir örnek verilecek olursa Delcourt vd. (2007) üstün yetenekli çocuklar için farklı şekillerde sunulan özel eğitim uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Onlara göre ayrı sınıflara devam eden üstün yetenekli çocuklar yüksek düzeyde başarı göstermelerine rağmen akademik benlik saygıları çok düşüktür. Bu durum "büyük balık, küçük gölet etkisi" olarak adlandırılan (BFLPE: "big-fish-little-pond-effect") şeklinde açıklanmaktadır. BFLPE teorisi akademik benlik kavramı için küçük gölette büyük balık olmanın

(normal çocuklar arasında üstün yetenekli olmak) büyük bir gölde küçük bir balık olmaktan (üstün yetenekli çocuklar arasında üstün yetenekli olmak) daha iyi olduğu iddiasını taşımaktadır. Bu teoriye göre, üstün yetenekli bir çocuk homojen üstün yetenekli sınıfına yerleştirildiğinde akademik benlik saygısı azalacaktır. Delcourt vd. (2007) farklı özel eğitim uygulamalarının üstün yetenekli çocuklar üzerindeki sosyal etkilerini de değerlendirmişlerdir. Onlara göre üstün yetenekli çocuklar için oluşturulmuş özel programlara devam eden ya da etmeyen çocuklar arasında sosyal açıdan bir fark bulunmamıştır. Rogers (2002) da üstün yetenekli çocukların çok düzeyli sınıflarda (multilevel classes) öğrenim görmesinin onların sosyalleşmesinde (sosyal olgunluk, ders dışı etkinlikler, liderlik faaliyetleri, akran etkileşimi vb. sosyal becerilerde) hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Kulik ve Kulik (1992) de hızlandırmanın öğrencilerin popülerliğine hiçbir etkisinin olmadığını bulgulamışlardır. Rogers'a (2002) göre üstün yetenekli öğrencilerin üniversiteye erken kabullerinin de hiçbir sosyal etkisi bulunmamaktadır. Ancak okulu erken bitirmenin sosyalleşmeye etkisi orta düzeyde görülmüştür (Rogers, 2002). Ayrıca müfredat sıkıştırma ve konu hızlandırmasının da sosyalleşmeye hiçbir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır (Rogers, 2002). Sonuç olarak birkaç uygulama dışında üstün yetenekli çocuklara sunulan eğitim biçimlerinin onların sosyal durumlarına etkisi bulunmadığı ifade edilebilir.

Buraya kadar ortaya koyulan yaklaşımlara karşın ayrı eğitim okul ve uygulamalarının o kadar da olumsuz olmadığını iddia eden araştırmacılar bulunmaktadır. Bu iddiayı savunanlara göre özel eğitim ortamlarındaki akademik benlik kavramındaki düşüşün mutlaka olumsuz bir durum olmayıp öğrencileri gelecekte karşılaşılabilecekleri rekabetçi ortamlara hazırlama olarak görülmelidir (Eddles-Hirsc, Vialle, McCormick & Rogers, 2012; McCoach & Siegle, 2003; Rogers, 2007). Ayrı eğitim ortamlarının başka olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu olumlu etkilerin özellikle sosyal-duygusal alanlarda ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili çalışma yapan bazı araştırmacılar okullarda ileri seviye kurslar ve ileri seviye öğrencilerin toplandığı grupların bu öğrencilerin farklılıklarını kabul eden ve özelliklerini geliştiren ortamlar olduğunu iddia etmektedir (Coleman, 2005; Neihart,

2007). Bazı araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ayrı okullarda üstün yetenekli öğrencilerin farklılıklarının kabul edilmesi, onların akranları tarafından alay edilme korkusu olmadan akademik zorluklarla baş etmeleri için özgür bir ortam sağlamaktadır (Coleman, 2001; Cross, Stewart & Coleman, 2003). Örneğin Cross ve arkadaşları (2003) Magnet okullarına devam eden üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin ayrı okul ortamında daha fazla kabul algıladıklarını bulgulamıştır. Görüşme yapılan üstün yetenekli öğrencilerden bazıları ise Magnet okullarında önceki okullarında olduğu gibi damgalayıcı bir etiket taşımadıklarını ve kendileri olmayı başarabildiklerini ifade etmişlerdir. Böylece bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak diğer okullara devam eden üstün yetenekli öğrenciler damgalanmış ve farklı hissederken, Magnet okuluna devam eden öğrencilerin kendilerini diğerlerinden farklı hissetmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu tartışmaların ışığında ayrı eğitim kurumlarının üstün yetenekli çocuklar için bazı avantajları olsa da bu tarz uygulamaların beraberinde çeşitli problemler getirdiği söylenebilir. Bu kapsamda ayrı eğitim ortamında sınıf yönetimi önemli bir güçlük olarak ele alınabilir (Çitil, 2016). Çünkü üstün yetenekliler olağan gelişim gösteren akranlarına göre farklı özellik ve gereksinimlere sahiptir. Bu nedenle de hangi eğitim ortamında olurlarsa olsunlar üstün yetenekli öğrencilerin bazı özelliklerinin onların eğitimlerini etkilediği söylenebilir.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimsel Ortamlarda Karşılaşabileceği Sorunlar

Buraya kadar ele alınan bilgiler değerlendirildiğinde üstün yeteneklilik tamamen olumlu özelliklerden oluşmamaktadır. Ayrıca üstün yetenekli çocuklar için oluşturulmuş sınıflarda sınıf yönetimi ve davranış kontrolü de genellikle zordur (Markusic, 2012; Özbay, 2013). Çünkü öğrenciler birbirleri ile belli fikirleri tartışabilmekte, farklı projeler peşinde koşabilmekte ve farklı etkinlikler için sınıfı terk edebilmektedirler (Dill, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerde gözlenen bazı davranışlar sosyal açıdan kabul edilemez görülebilir ancak bu durum onların üstünlüğünün belirtileri olabilir. Örneğin üstün

yetenekli bir öğrenci sınıfta, sorulara bağırarak ve acele bir şekilde cevap vererek sabırsızlık, tezcanlılık gösterebilir. Bu sabırsızlık onların amansız meraklarından kaynaklanmaktadır (Markusic, 2012). Slifer'e (1987) göre problem davranış sergileyen ve düşük başarılı öğrenciler öğretmenleri tarafından üstün olarak düşünülmez ve üstün yetenekliler ile ilgili programlara önerilmezler. Slifer (1987); burada ilginç bir iddia ortaya atmaktadır. Ona göre üstünler ile ilgili birçok araştırmada bu öğrencilerin kişisel, sosyal ve davranışsal açıdan uyumlu olduğu bulgulanmıştır. Oysa yukarıdaki nedenden dolayı birçok üstün yetenekli öğrenci bu tanıyı alamamaktadır. Bu yüzden de araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerde sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konusuna çok az ilgi göstermişlerdir. Bu sebeple üstün yeteneklilik üstesinden gelinmesi gereken birçok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Bu sorunları üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilişkilendirerek açıklamakta fayda bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik disiplin sorunları yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmesine karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu görülmektedir (Delisle, Whitmore & Ambrose, 1987).

Mükemmeliyetçilik Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yeteneklilikle ilişkili karakteristik özelliklerden biri mükemmeliyetçiliktir. Bazı araştırmalara göre üstün yetenekli öğrencilerin sınıflarında yaşadıkları sorunların en önemli nedenlerinden biri bu mükemmeliyetçilik özellikleridir (Çetinkaya vd., 2012; Pfeiffer & Stocking, 2000; Porter, 2005; Webb 1993). Üstün yetenekli öğrenciler kendileri için gerçek olamayacak kadar yüksek beklentiler oluşturabilmektedirler. Bu yüzden belki de %15-20'si akademik kariyerlerinde ve sonraki hayatlarında mükemmeliyetçilik nedeniyle bir noktada önemli ölçüde engellenmiş olabilirler (Webb, 1993). Üstün yetenekli öğrencilerde görülen mükemmeliyetçilik özelliği yanlış yapma korkusu ve yanlış yapmaktan takıntılı bir şekilde kaçınma davranışlarını doğurabilir (Callard-Szulgit, 2010). Örneğin test türü sınavlarda zamanı iyi kullanmaları gereken üstün yetenekli öğrenciler bütün soruları doğru cevaplama arzusuyla bazı sorulara takılarak gereksiz yere zaman kaybedebilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bir diğer özelliği de yoğun odaklanma güçleridir. Bu nedenle bu öğrenciler

bazı konular üzerinde uzun bir zaman harcayıp, ayrıntılar içerisinde kaybolabilirler. Böyle durumların sonucu olarak da ödev ya da projelerini zamanında teslim edemeyebilirler. Bu nedenle de hayal kırıklığı yaşayabilir ve yaşatabilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü bir belleğe sahip olmaları kendilerine verilen sözleri unutmamalarını sağlamaktadır (Ataman, 2009). Bu öğrencilere verilen sözler yerine getirilmediğinde öğrencilerin davranış problemleri sergilemeleri olasıdır.

Akran İlişkileri ve İletişim Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yetenekli öğrencilerin temel özelliklerinin onların iletişim becerilerini ve akranlarıyla ilişkilerini de etkileyebildiği görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler kendinden yaşça büyük ve benzer seviyedeki kişilerle iletişim halinde olmayı sevdiklerinden ve mükemmeliyetçi olduklarından arkadaş edinmekte ve kurdukları arkadaşlıkları sürdürmekte sorun yaşayabilirler (Bencik & Metin, 2006). Bazen de yaşlılarını küçümseyebilmektedirler. Çünkü kendileri ile ilgili belirledikleri yüksek standartları arkadaşlarından da beklemekte, onlarla bir iş yaparlarsa hata yapacaklarından korkmaktadırlar (Bencik & Metin, 2006) ya da üstün yetenekli öğrenciler grup çalışmasını ağır / yavaş bulabilirler (Markusic, 2012). İlgileri, zekâ ve öğrenme hızları farklı olan bu öğrenciler birbirleriyle sorun yaşayabilirler (Sezer, 2015). Böylece akranları üstün yetenekli öğrencilerden kaçınabilir. Bunların sonucu olarak da üstün yetenekli öğrencilerin bazen yalnız oynamayı ve çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir (Cross, 2011; Özbay, 2013). Bu durum da üstün yetenekli öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eddles-Hirsch vd., 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin yaşlılarına göre ileri olan dil becerisi nedeniyle sınıf düzeyinin üstünde sözcükler kullandığı görülmektedir. Akranları bu durumu anlamakta güçlük çekebilir. Doğal olarak üstün yetenekli öğrencinin eleştirel düşünmesi ve yüksek kelime haznesine sahip olma gibi özellikleri nedeniyle “her şeyi biliyorum” tavırları diğer öğrenciler tarafından kendini beğenmiş, ukala ve kibirli bir davranış olarak algılanabilir (Ataman, 2009; Özbay, 2013; Pfeiffer & Stocking 2000). Bu nedenle bilişsel gelişim farklılıkları; üstün yetenekli öğrenci ile yaşlıları arasında yanlış

anlaşılmalara neden olabilir ve bunun neticesinde akranları tarafından dışlanabilirler (Ataman, 2009; Webb 1993).

Sıkılma ve Motivasyon Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikle sınıf ve okul ortamında motivasyon eksikliği ve sıkılma gibi nedenlerle sorun yaşayabildiği söylenebilir. Bu kapsamda tekrarlayan görevleri sürdürememek üstün yetenekli öğrencilerin sınıfta sergiledikleri sorunlardan biridir (Markusic, 2012). Üstün yetenekli öğrenciler tek düze etkinliklerden ve rutin ödevlerden çabuk sıkılabilirler (Montgomery, 2003; Sezer, 2015). Bu nedenle etkinliği tamamlamak istemeyip ilgisini başka bir alana yöneltebilirler. Üstün yetenekli öğrencilerin ilgi alanları farklı ve çeşitli olabilmektedir. Bazen de bir konuya çok fazla odaklanıp onu derinlemesine öğrenmekten hoşlanabilirler. Örneğin ilkokulda öğretmen maddenin halleri konusunu anlatırken üstün yetenekli öğrenci kara delikler ya da paralel evren gibi konularına ilgi duyuyor ve bu konuda çalışmalar yapıyor olabilir. Doğal olarak da kendi seviyesi altındaki ve ilgi alanı dışındaki bu derse motive olmakta zorlanabilir ve dersi dinlerken sıkılabilir. Böyle durumlarda bu öğrenciler öğretmenler tarafından derse karşı ilgisiz, olumsuz ve problemlili öğrenci olarak algılanabilirler.

Tezcanlılık (Overexcitability) ve Aşırı Duyarlılık Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yetenekli öğrencilerin aşırı duyarlılık özellikleri, tezcanlılıkları ve hassasiyetleri de özellikle sınıf ortamında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Üstün yeteneklilerin savunmasız olduğu konulardan biri duygusal, düşsel, bilişsel, hissel ve psikomotor aktivitelerden birkaçında yüksek düzeyde tezcanlılık (overexcitability) sergilemeleridir (Porter 2005; Pfeiffer & Stocking 2000; Silverman 1994). Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde zihinsel ve fiziksel enerjileri vardır. Bu nedenle ilgileri ve dikkatleri kimi zaman dağılabilir ve hareketli bir görünüme sahip olabilirler (Delisle vd., 1987). Öğretmenler ve veliler genellikle bu durumu rahatsız edici bulmaktadırlar. Bu nedenle nadir de olsa bu çocuklar dikkat eksikliği ve hiperaktiviteli olarak yanlış bir şekilde etiketlenmekte ve bu öğrencilere ilaç tedavisi verilebilmektedir

(Ataman, 2009; Dağlıoğlu, 2014; Webb vd., 2005). Bunun yanısıra çok fazla soru sormaları ve meraklı olmaları da bazen soruna neden olmaktadır. Öyle ki bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bu meraklarından rahatsız olmakta ve bunu ders akışını bozan bir davranış olarak görebilmektedir. Bu öğrenciler aynı anda birden fazla etkinlikle ilgilenebilirler (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler çevrelerinde olan bitenleri merak ettiklerinden, kafalarındaki sorulara yanıt bulmak için, zorluktan ve karmaşıklıktan hoşlandıkları için ve bir amaca ulaşmak için hareketli davranışlar sergilerler (Ataman, 2009). Oysa dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış öğrencilerin hareketliliği çoğu zaman bir amaç doğrultusunda gerçekleşmez (Dağlıoğlu, 2014). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ya da bilişsel alandaki tezcanlılıkları (aşırı heyecanları) bir süre daha üretmeyi istemelerine neden olabilmekte, bu durum da onların yattıktan sonra bile uykuya dalmalarını geciktirebilmektedir. Ayırt edici uyku düzeni aslında üstün zekâ/yetenek ile ilişkilidir ama yine de bu durum tam olarak açık değildir (Ataman, 2009; Callard-Szulgit, 2010; Webb vd., 2005).

Üstün yetenekli öğrenciler ders esnasında başkalarının göremediği ilişkileri görebildiklerinden sadece bu konuyu tartışmak isteyip ders akışını bozabilirler. Öğretmenlerin ya da diğer kişilerin istekleri mantıksız ve önemsiz bularak reddedebilirler (Delisle vd., 1987). Başkalarını küçük düşürebilecek yersiz espriler yapabilir, boş işlerle gereğinden fazla ilgilenebilir, gereğinden fazla yenilikçi olabilirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Bu durum da akran kabulünü ve yetişkinlerle iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler aşırı duyarlı oldukları için gelecek, aile, başkaları ile ilişkiler gibi konularda korku ve kaygı yaşayabilirler (Özbay, 2013). Ölüm, hastalık, hamilelik, düşük yapma, iş bulamama, arkadaş bulamama, yalnız kalma, sevilme ve zihinsel yetersizliği olma gibi korkuları olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin genellikle dünyanın durumu ve sorunları ile ilgili oldukları ve bunları çözmenin kendi sorumlulukları olduğunu düşündükleri gözlenmektedir. Bu durum bir çocuk üzerinde büyük bir yük olabilir. Onun bu yüksek hedeflere ulaşamaması ya da bu sorunları çözmemesi onda hayal kırıklığına ve depresyona yol açabilmektedir (Pfeiffer &

Stocking 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin bu yüksek duyarlılığı, onları sosyal yaşantıdan bir miktar uzaklaştırabilir ve hatta kendilerinde yanlış bir şey olduğunu bile düşünebilirler. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerdeki ahlaki duyarlılık, daha fazla eleştiri ve akran reddi görmelerine neden olabilmekte; bu durum da duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir (Webb, 1993). Böyle durumlarda kendini tam olarak ifade edemeyen, ihtiyaç ve idealleri engellenen üstün yetenekli öğrencilerin tepkisel depresyona girme ihtimalleri vardır (Aydın & Konyalıoğlu, 2011; Cross, 2011; Slifer, 1987). Böyle olumsuzluklar yaşayan üstün yetenekli öğrenciler ise olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha güçlü engellenmişlik, dışlanmışlık, hayal kırıklığı hissetmekte ve tepkiler verebilmektedirler (Freeman 1994; Webb, 2002). Bu durumun oluşmasıyla içe kapanma, öfke, sıkıntı, iletişimsizlik, motivasyon düşüklüğü, iştahsızlık, daha çok uyku sorunları, hiç bir şeyden memnun olmama ve okuldan ayrılma gibi olumsuzluklar yaşanabilir (Fonseca, 2011; Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Plucker & McIntyre 1996; Webb vd., 2005).

Eş Zamanlı Olmayan Gelişim Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yetenekli öğrencilerin spesifik özelliklerinden biri de duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin eş zamanlı olmamasıdır (Roedell 1984, 1986; Webb 1993; Silverman, 1997). Üstün yetenekli öğrencilerin eş zamanlı olmayan gelişim alanları sosyal ilişkilerini etkileyebilmektedir. Bu durum uyumsuz bir gelişime yol açmaktadır. Çünkü bu öğrencilerde genel olarak zihinsel gelişim diğer gelişim alanlarından önde seyretmektedir. Bu uyumsuz gelişimin olması da bazı problemlere neden olabilmektedir (Dağlıoğlu, 2014).

Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü düşünme becerisi yaşlıları tarafından farklı algılanabileceği gibi yetişkinlerce de onaylanmayabilir (Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler günlük aktivitelerde bazen sakar, dikkatsiz ve yavaş olabilirler (Özbay, 2013). Çünkü bazı zamanlarda hayallere dalıp dikkatleri dağılabilir. Böyle durumlarda da öğrencilerle ilgili yüksek beklenti içinde olan öğretmen ve veliler öğrenciye istenmedik tepkiler verebilmekte ve bunun karşılığı olarak da öğrencilerde problem davranışlar görülebilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin

farklı sonuçları da olabilmektedir. Bu öğrenciler gelişim alanlarındaki uyumsuz durumdan dolayı güçlü zihinsel gösteriler yapabilirken parmak emmek, ayakkabısını bağlayamamak gibi çevrelerince kabul edilmeyen veya şaşırtıcı bulunan davranışlar sergileyebilirler. Böyle durumlarda aileler ya da öğretmenler öğrenciye tepki koyarak onu cezalandırmaya çalışabilirler (Ataman, 2014). Haksız verilen bir ceza ise adalet duygusu yüksek olan bu öğrencilerde farklı sonuç ve sorunlara yol açabilecektir (Çitil, 2016).

Eş zamanlı olmayan gelişim nedeniyle üstün yetenekli öğrenciler zihinsel olarak okuma yazmaya hazır olsalar da ince motor becerileri bunu gerçekleştirmeyi engelleyebilir. Örneğin bu öğrencilerin el yazısı beklenen düzeyden çok daha kötü olabilir. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler el yazısını yavaş, yorucu ve gereksiz olarak görebilirler (Ataman, 2009). Böyle durumlarda ise yazı yazmayı reddedip öğretmenlerine ve ailelerine karşı gelebilirler. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrenciler, özel bir grup olarak bilişsel yetenekleri ve eğitim ortamları arasında sık sık uyumsuzluk yaşamaktan mustarip olabilirler (Van der Meulen vd., 2014). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal problemlerin en önemli sonuçlarından biri başarısızlıktır (Reis & Renzulli, 2004; Whitmore, 1986).

Liderlik – Otorite Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yetenekli öğrenciler liderlik arzusu, otorite ile çatışma eğilimi, kendilerine bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmama, katı kurallardan hoşlanmama, kendi yöntemini uygulama arzusu, bazen başkalarının fikirlerine saygı duymama gibi nedenlerle eğitimsel ortamlarda sorun yaşayabilmektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler liderlik arzuları nedeniyle aşırı derecede otoriter olabilirler ve başkalarının fikirlerine yeterince önem vermeyebilirler (Özbay, 2013). Özellikle sınıf içi etkinliklerde ve sınıf dışı oyun ortamlarında oyunları kendileri yönetmek, kuralları kendileri koymak isteyebilirler. Bu bağlamda en doğru düşüncenin kendilerinininki olduğunu düşünebilir ve diğer kişilerin düşüncelerini kabullenemeyebilirler (Çetinkaya vd., 2012; Markusic, 2012). Böyle durumlar da yetişkinlerle ve akranlarıyla çatışmaya, üstün yetenekli öğrencinin sinirlenmesine, ağlamasına ve arkadaşlarına şiddet sergilemesine neden olabilir. Üstün

yetenekli öğrencilerin otorite ile çatışma eğilimleri ve kendilerine bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmamaları da davranışsal sorunlara neden olabilmektedir (Delisle vd., 1987). Üstün yetenekli bazı çocuklar problemleri öğretmenin istediği şekilde çözmeyp kendi yöntemini uygulayabilmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, çocuğun kendisini tehdit ettiğini, saygısız davrandığını, otoriteyi kabul etmediğini düşünebilir. Öğrenciler de bireysel ilgilerine karşı çıkıldığını ve baskı ile karşılaştıklarını hissedebilirler (Sezer, 2015). Böyle durumlar da öğrenci ve öğretmen arasında çatışmaya neden olabilir.

Üstün yetenekli öğrenciler katı kurallara uymaktan da hoşlanmayabilirler. Eğer bu öğrenciler kurallara uymaya zorlanırlarsa öğretmenlerine, velilerine ve diğer öğrencilere karşı kendilerini hırçın davranma ve öfkelenme şeklinde yansıtabilirler (Ataman, 2009). Kurallar konusundaki ısrar sürdürülürse üstün yetenekli öğrenciler erken yaşta yalan söylemeyi ve çalmayı öğrenebilirler. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere her zaman adil ve saygılı davranmak çok önemlidir (Ataman, 2009). Yukarıda ele alınan birçok özelliğin ışığında söylenebilir ki üstün yetenekli öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için bu kuralların gerçekten mantıklı ve adil olduğunun onlara ispatlanması gerekmektedir (Çitil, 2016).

İlgi Çekme ve Çevre Özellikleri Nedeniyle Ortaya Çıkabilecek Sorunlar

Üstün yetenekli öğrencinin sosyal çevresi onun davranışlarında etkilidir. Üstün yetenekli öğrenciler sınıfta dikkat çekerler ve genelde popülerdirler. Bu özellikleri nedeniyle her zaman ön planda olma ve takdir edilmeyi bekleyebilirler (Sezer, 2015). Üstün yeteneklilerin ön planda olma ve dikkat çekme özellikleri ayrı eğitim ortamlarında benzer beklentilere sahip öğrenciler arasında çatışmaya yol açabilir. Kaynaştırma ortamlarındaki üstün yetenekli öğrenciler ise herkesin sevgisini kazanabilecekleri gibi bunun tam tersi olarak çokbilmiş ve ukala olarak da algılanabilirler.

Üstün yetenekli öğrenciler zaman zaman saçma ya da çocukça davranabilirler (Ataman, 2014). Bu durum gayet doğaldır çünkü onlar da çocuktur. Yukarıda da değinildiği gibi

ön planda olma, beğenilme ve ilgi çekme amacıyla bu çocuklar da farklı davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca kendilerini arkadaşlarına kabul ettirebilmek adına üstünlüklerini gizlemeyi tercih edebilirler (Ataman, 2009; Özbay, 2013). Çünkü bu öğrencilerin akranları ile aralarında yetenek ve sosyal konfor farkları bulunmaktadır. Örneğin, bazı okullarda zeki olmak “havalı” olmayabilir, böylece üstün yetenekli öğrenciler bilinçli bir şekilde “yaramaz” olmayı tercih edebilir (Cross, 2011). Bu tür eylemlerle, üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıyla görünür hale geleceklerini varsaymaktadırlar. Bu gençler bir öğretmeni kızdırdıklarında sınıf arkadaşları tarafından daha fazla kabul edileceklerini düşünebilirler (Delisle vd., 1987). Bu nedenle bazı üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal yaşamda olumsuz etikete sahip olmamak için kendi potansiyellerini bastırdıkları bile söylenebilir. Bu olumsuz etiketlemeler çocuğun, çocukluğunu yaşaması ve sağlıklı bir ruhsal yapı geliştirmesini de tehlikeye sokmaktadır (Ataman, 2009, s.128).

Öğrencinin çevresi, üstün yetenekli öğrencinin ihtiyaçlarına uyum sağlamadığında da bu öğrencilerde sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlar oluşabilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Bu öğrencilerin üstün yetenekli olarak tanınmaları kendilerinin ya da yakınlarının onlardan yanlış, haksız ve yüksek başarı beklentisine girmelerine neden olabilir (Ataman, 2014; Dağlıoğlu, 2014). Ancak bazı çocuklar bu beklenen başarıyı elde edemezler. Böylece öğrencilerde sarsılmış bir yetenek ve başarısızlık duygusu oluşabilmektedir (Freeman 1994; Webb 1993). Böyle durumlarda üstün yetenekli öğrenciler üzerlerindeki baskıyı azaltmak için üstün olmadıklarını öğretmenlerine, ebeveynlerine ve akranlarına ispatlama çabasına girebilirler (Delisle vd., 1987). Üstün yetenekli öğrencilerin başarısız olmasında motivasyon düşüklüğü, mükemmeliyetçilik, aşırı düşünme, aşırı kendine güven, aşırı sınav kaygısı, dağınıklık veya üstün yetenekliliğe eşlik eden başka sorunlar olabilir (Özbay, 2013).

Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun bir eğitim ortamının oluşturulmaması ve başta öğrenme ihtiyacı olmak üzere gereksinimlerinin giderilmemesi de olumsuz çevresel faktörler olarak etkilidir. Bu olumsuz faktörler öğrencilerin sınıflarda problem davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Davaslıgil & Leana, 2004; Delisle

vd., 1987; Sezer, 2015). Yukarıda ele alınan sorunların yanısıra üstün yetenekli öğrencilerin sergileyebilecekleri sınıf ortamını bozan davranışlar; aldığı görevi tamamlayamama, dağınıklık, dikkatsiz çalışma, zayıf organizasyon becerisi, düşük güdülenme, sonuçlarını düşünmeden hareket etme, anlamsız taşkınlıklar yapma, görevlerini yerine getirmemek için mazeret üretme, gergin ve agresif bir yapı, tepkisel davranışlar sergileme, başkalarının ihtiyaç ve isteklerine kayıtsız kalma, içine kapanık görüntü şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Ataman, 2014; Çitil, 2016; İnci, 2014; Sezer, 2015).

Buraya kadar ele alınan davranış problemlerinin nedenleri üstün yetenekli öğrenciler arasında değişiklik gösterebilir. Bandura'ya (1977) göre çevre koşulları davranışları pekiştirebilmektedir. Bu bakış açısına göre üstün yetenekli çocuğun kişiliği kural dışı davranışlarının nedeni değildir. Fakat çocuğun sınıf ortamında sergilediği davranışlar onun davranış repertuarından çıkan mantıksal tepkilerdir. Üstün yetenekli öğrenciler öğretmenlerine sorun çıkarmak için yaramazlık yapmazlar. Daha doğrusu bu problem davranışlar, tamamladıkları görevin ardından daha fazla ödül almayı ve bazı kişisel ihtiyaçları karşılamak amacıyla sergilenmektedir (Delisle vd., 1987). Bu nedenlerle üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında sorun yaşamamaları ve problem davranış sergilememeleri için bu öğrencilerin özellikleri çok iyi bilinmeli ve buna uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

SONUÇ

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve ortaya çıkabilecek olası sorunlar tartışılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda üstün yeteneklilik sadece geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi belli bir zekâ bölümüne sahip öğrenciler olarak ele alınmayıp çevresel faktörleri de kapsayan gelişimsel bir yaklaşımla incelenmiştir. Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin zekâ bölümleri ve akademik başarıları dışındaki sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimleri tanılama sürecinde dikkate alınmadığı gibi eğitim sürecinde de bu konuda öğretmenlere ve velilere yeterince destek verilmediği görülmektedir. Bu nedenle alan uzmanları ve eğitimciler için üstün yetenekli

öğrencilerin diğer gelişimsel özellikleri ve bunların eğitim ortamına yansımaları bu çalışmada ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel, dil, fiziksel, duygusal, sosyal ve davranışsal özellikleri alanyazına göre özetlenmiştir. Buna göre üstün yetenekli öğrencilerde: mükemmeliyetçilik, liderlik, otorite ile çatışma eğilimi, eş zamanlı olmayan gelişim, merak, tezcanlılık, soru soru sorma, geniş bir ilgi alanı ve bazı konulara yoğun ilgi, yoğunlaşabilme, sıkılma, hızlı öğrenme, gelişmiş bir dil becerisi ve özgün ifade biçimi, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz, ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yeniliklere hazır olması, yaratıcılık ve üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü gibi özellikler görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin yanı sıra bu öğrenciler için uygun eğitim önlemleri, model ve stratejiler de çalışmada kısaca ele alınmış ve bu önlemlerin üstün yetenekli öğrenciler için avantaj ve dezavantajları tartışılmıştır. Birçok araştırmaya göre ayrı eğitim ortamları üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik saygısını düşürmekte ancak sosyal kabul ve uyum sorunlarını en aza indirmektedir. Birlikte eğitim ortamlarında da durumun tam tersi olduğu belirtilmektedir. Ancak bu iddiaların aksini ispatlayan araştırmalar da olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada hangi eğitim ortamında olurlarsa olsunlar üstün yetenekli öğrencilerin bazı özelliklerinin onların eğitim ortamlarını ver süreçlerini etkilediği iddia edilmiş ve örnekleriyle tartışılmıştır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan daha savunmasız olabilecekleri anlatılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimsel ortamlarda karşılaşabileceği sorunlar başlığı altında mükemmeliyetçilik, akran ilişkileri ve iletişim, sıkılma ve motivasyon, tezcanlılık (overexcitability) ve aşırı duyarlılık, eş zamanlı olmayan gelişim, liderlik – otorite özellikleri, ilgi çekme ve çevre özellikleri nedeniyle ortaya çıkabilecek sorunlar açıklanmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özgü özellikleri nedeniyle eğitim ortamlarında çeşitli güçlükler ve istenmeyen davranışlar sergileyebilecekleri söylenebilir. Zihinsel kapasiteleri hangi düzeyde olursa olsun davranış problemleri tüm öğrencilerde karşılaşılabilecek bir durumdur. Yukarıda ele alındığı üzere üstün yetenekli öğrencilerin

temel özellikleri nedeniyle devam ettiği sınıflarda bu öğrencilere yönelik uygun düzenlemeler ve öğretimsel uygulamalar yapılmadığında ortaya çeşitli olumsuzluklar çıkmaktadır. Özellikle de olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri ortamlarda bu sorunların çok daha fazla ortaya çıkma ihtimali olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ayrı eğitim ortamlarında da benzer özellikte olan çocukların birbirleriyle akademik rekabet, liderlik yarışı ve çatışma yaşayabildikleri, öğretmenlerini zorlayabildikleri söylenebilir (Çitil, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilerin buldukları sınıflarda onların öğretimsel uygulamalara katılımı, sosyal gelişimleri ve potansiyellerinin doğru bir şekilde artırılması için olumlu bir sınıf ortamının bulunması gereklidir. Oysa üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda olumlu bir atmosfer oluşturma, problem davranışlarla baş etme ve sınıf yönetimi konusunda genel geçer bir model bulunmamaktadır. Bu konuda yapılan sınırlı çalışmaya göre üstün yetenekli öğrencilerin olduğu sınıflarda olumlu bir ortam sağlamak için önleyici sınıf yönetimi ve olumlu davranışsal destek temelli müdahalelerin etkili olabileceği söylenebilir (Çitil, 2016). Bu kapsamda yukarıda bahsi geçen sorunlarla baş etme ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturma konusunda başta öğretmenlere ve diğer ilgili kişilere yönelik öneriler şunlardır (Ataman, 2000, 2004a, 2007, 2014; Baker, 1995; Bencik & Metin, 2006; Callard-Szulgit, 2010; Coleman & Cross, 2014; Cross, 2011; Cutts & Moseley, 2004; Czeschlik & Rost, 1994; Çağlar, 2004; Çetinkaya vd., 2012; Çitil, 2016; Dağlıoğlu, 2004; Delisle vd., 1987; Dill, 2012; Eddles-Hirsch vd., 2012; Freeman, 1994; İnci, 2014; Levent, 2013; Markusic, 2012; Neihart, 2002; O'Connor, 2010; Özbay, 2013; Peterson, 2009; Porter, 2005; Reis & Renzulli, 2004; Roedell, 1984; Sak, 2010; Silverman, 1993; Slifer, 1987; Van der Meulen vd., 2014; Webb, 1993, 2002; Webb vd., 2007);

- Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamında davranışsal sorunlar yaşamamaları için fiziksel düzenlemelerin ve müfredat uyarlamalarının bu çocukların özelliklerine uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrenci sınıf içinde problem davranış sergiliyorsa öğretmenin göz kontağı kurabileceği ve gerektiğinde rahatlıkla yanına gidebileceği uygun bir yere

oturtulmalıdır. Bu kapsamda sınıf trafiğinin rahat ve kolay ulaşılabilir olması sağlanmalıdır.

- Üstün yetenekli öğrencinin var olan performans düzeyi belirlenerek bu öğrenci için bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş bir eğitim programı geliştirilmesinde fayda bulunmaktadır. Böylece öğrencinin sınıf düzeyinden farklı durumları dikkate alınabilir ve öğrencinin sınıfta sıkılmasının önüne geçilebilir.
- Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri kendilerinden ve arkadaşlarından yüksek beklentiler, yanlış yapma korkusu, zora takılma, yoğun odaklanma ve söze sadakat konularında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu kapsamda öğrencinin kendine ilişkin gerçekçi beklentiler oluşması teşvik edilmelidir. Yanlış yapma korkusu nedeniyle bazı görevleri yapmayı reddetme ya da bazı etkinliklere katılmamayı isteyebilirler. Üstün yetenekli öğrenciye yanlış yapmanın da bir öğrenme süreci olduğu, herkesin yanlış yapabileceği anlatılmalıdır. Bu bağlamda yaşına göre sosyal öykülerden, video ve çizgi filmlerden, drama vb. etkinliklerden yararlanılabilir. Ayrıca istemediği görev ve etkinliği hangi şartlarda yapmak istediği sınıf kuralları çerçevesinde sorulabilir ve etkinlikler konusunda farklı seçenekler sunulabilir. Yanlış yaptığında ise öğretmenin ve sınıfın olumsuz tepki vermemesi önemlidir. Bunların yanı sıra doğru yaptığı görev ve etkinliklerde pekiştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Üstün yetenekli öğrenciler mükemmeliyetçilik özellikleri gereği bazen zor olan bir göreve ya da işleme takılabilirler. Örneğin 20 soruluk bir testi çözerken yedinci soruya takılıp bunu çözmek için tüm zamanlarını harcayabilirler. Bazen de bir konunun ayrıntılarında boğularak aslını anlamakta ya da bir proje ödevinin kapağına özen göstererek aşırı zaman harcayıp ödevi zamanında teslim edemeyebilirler. Böyle durumlarda öğrenciye bilişsel stratejiler öğretilir. Örneğin yapamadığı soruyu geçip diğerlerini yaptıktan sonra kalan vakitte tekrar o soruya dönmesi, yapacağı proje ödevleri için bir takvim yapması, kendisine hatırlatıcılar oluşturması gibi etkinlikleri içeren özdüzenleme becerileri ya da başka bir deyişle kendini yönetme, izleme ve ya talimatlandırma becerileri öğrenciye öğretilir. Üstün yetenekli öğrencilerin güçlü bellekleri kendilerine verilen sözleri unutmamalarına neden olmaktadır. Eğer bu öğrencilere bir söz verilmiş ya da bir ödül vaat edilmişse ve bunu hak ettiği halde elde edememişse ilgili kişiye güvenini kaybedebilir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerle çalışan kişilerin verdikleri sözleri tutmaları ve adil olmaları önemlidir.
- Üstün yetenekli öğrenciler grup çalışmasını yavaş bulma, uyum sorunu nedeniyle bazen yalnız oynamayı ve çalışmayı tercih etme, ileri dil becerisi / espri yapma gibi özellikleri nedeniyle akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayabilmektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin grup çalışmalarına uyum sağlaması için öğretmenin grup

içindeki görev dağılımını ve çalışma takvimini denetlemesi, öğrenciler arasında yaşanabilecek tartışmaları önceden kestirerek yerinde müdahaleler yapması gerekmektedir. Her zaman olmasa da özel ilgi ve merak durumlarında üstün yetenekli öğrenciye bireysel görev, ödev ve sunumlar hazırlatabilir ve bunu sınıfta sunmasını sağlayabilir. Bu durum üstün yetenekli öğrencinin ön planda olma ve beğenilme gereksinimlerini de karşılamaya yardımcı olacaktır. Ancak öğrenciyi tamamen bireysel çalışmaya yönlendirecek tutumlardan da kaçınılmalıdır.

- Üstün yetenekli öğrenci zihinsel kapasitesi, ileri dil becerisi ve espri anlayışıyla akranlarından farklı şakalar yapabilirler. Böyle durumlarda öğretmenin eğer uygunsa bu şaka ve espriye olumlu yaklaşması, gülmesi ve mümkünse karşılık vermesi, diğer öğrenciler anlamamışsa açıklaması öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirecektir. Üstün yetenekli öğrencinin problem davranış sergileme olasılığı olduğu bazı durumlarda öğretmen şakayla karışık kontrol yöntemini de uygulayabilir. Böylece sinirlenecek öğrenci rahatlayarak olası problem davranıştan vaz geçebilmektedir. Ancak öğrencinin akranı gibi davranılmamalı ve espriler yerinde yapılmalıdır. Üstün yetenekli öğrencinin akranlarıyla iletişimini güçlendirmesi için sınıf içi oturma düzeni, etkinlik grupları ve görev dağılımlarında dengeli bir tavır sergilemesinde fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerini anlamak için sosyometri yöntemini kullanabilir. Buna göre sosyal beceri öğretimine ağırlık verebilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri sıkıcı, rutin ve tekrarlayan ödevler vermek yerine öğrencinin bireysel programına, seviyesine ve ilgi alanlarına göre ödevler vermelidir. Üstün yeteneklilerin bir diğer özelliği de eğlence arayışı içinde olmalarıdır. Yani eğlenmedikleri, meraklarını gidermeyen etkinliklerden hoşlanmamaktadırlar. Bu nedenle de bu öğrencilerin öğretmenlerinin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları, ders içeriğini çeşitlendirerek renklendirmeleri ve daha eğlenceli hale getirmeleri üstün yetenekli öğrencinin sınıf içinde sıkılmasını engelleyecektir. Ayrıca her dersin başında o derste öğrenecekleri bilginin ne olduğu ve önemi, dersin içinde yapılacak etkinliklerin hangi sırayla yapılacağı gibi kısa bilgiler üstün yetenekli öğrencinin motivasyonunu arttıracaktır. Bu kapsamda etkinlikler arası geçişte öğrenciden beklentilerin neler olduğunun açıklanmasında fayda bulunmaktadır. Bunların yanısıra üstün yetenekli öğrenci sıkıldığında ya da etkinliği yaparken zorlandığında öğretmeninden yardım istemesi öğretilmeli ve pekiştirilmelidir.
- Üstün yetenekli öğrenciler meraklı yapıları gereği fazlaca soru sorabilirler. Bazen de öğretmenin sorduğu her soruya kendileri cevap vermek isteyebilirler. Bu durum öğretmenlerin ders akışını bozabilir. Ancak unutulmamalıdır ki üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme arzu isteği hiçbir zaman ve şekilde engellenmemelidir. Böyle

durumlarda öğretmen çocuğu terslememeli, sorusunu yanıtlamama gibi bir tutuma girmemelidir. Ancak öğrenciye parmak kaldırarak soru sormayı ve sorulara cevap vermeyi öğretmeli ve yalnızca parmak kaldırdığında ve öğretmen onayladığında konuşması teşvik edilmelidir. Böylece öğrencinin çok fazla soru sorması ve konuşması engellenebilir. Fakat bu şekilde de öğrencinin ilgi ve merakının önüne set çekilmemelidir. Bazı soruları uzun cevap gerektirdiğinde ya da öğretmen cevabı bilmiyor ise öğrenciye sorusuna teneffüste ya da öğle arasında cevap verileceği ifade edilmelidir. Böylece öğretmen zaman kazanabilir. Ancak yukarıda da söylendiği gibi bu sözler tutulmalıdır.

- Bazı üstün yetenekli öğrenciler aşırı hareketli olabilirler. Böyle durumlarda öğretmenler sınıf ve okul içerisinde bazı düzenlemeler yapabilirler. Yukarıda da değinildiği üzere sınıf trafiğinin düzenlenmesi yapılacak ilk iştir. Bunun yanı sıra öğrencinin hareket edebileceği etkinler planlanabilir ve uygulanabilir. Merakını gidermek için hareket ettiği düşünülürse merak ettiği şeyi incelemesi için izin alması öğretilir. Öğretmen derste kullanacağı materyalleri öğrencilerin incelemesi için dersin başında kısaca tanıtabilir. Hareketli öğrenciye sınıf içinde materyal dağıtma, fotokopi odasından kağıt getirme gibi efor gerektirecek görevler verebilir. Ancak bu görevleri yerine getirirken öğrenci izlenmeli ve uygun davranışları için pekiştirilmelidir. Görevi uygun şekilde yapmıyorsa görevi nasıl yapması gerektiği sakince izah edilmelidir.
- Gelecek, aile, ölüm, hastalık, savaşlar, dünyanın durumu ve sorunları hakkında sorumlu hissetme, başkaları ile ilişkiler vb. konularda korku ve kaygı yaşayan öğrencileri olan öğretmenler bu konularda öğrencileriyle sohbet edebilirler. Ancak nasıl konuşacakları konusunda bir uzmandan ya da okul rehberlik servisinden yardım almalarında fayda bulunmaktadır. Öğretmen bu korku ve kaygılarla baş edemiyorsa sınıf içinde öğrencinin korku ve kaygıları konusunda bir ders işleyebilir. Örneğin dünyanın su kaynaklarının tükenmesi ve küresel ısınma gibi konularda bilimsel araştırmaları uygun bir dille sınıfa anlatabilir ve belgesel izletebilir. Konuyu sınıfta tartışarak öğrencilerden çözüm önerileri isteyebilir. Konunun başkaları tarafından da bilinmesi, paylaşılması ve tartışılması üstün yetenekli öğrenciyi rahatlatacaktır. Tüm bu önlemlere rağmen sorun devam ediyorsa öğrencinin ailesine ve rehberlik servisine bilgi vermekte yarar bulunmaktadır. Bundan sonraki sürecin bir uzman tarafından devam ettirilmesi gerekebilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin eş zamanlı olmayan gelişimleri nedeniyle bazen sakar, dikkatsiz, unutkan ve yavaş olabilirler. Bazen de hayallere dalabilmekte ya da hayali arkadaşlar edinebilmektedirler. Burada unutulmaması gereken bu öğrencilerin de çocuk olmasıdır. Üstün yetenekli olmak her konuda mükemmel

olmak demek değildir. Bu öğrenciler şaşırtıcı davranışlar sergilediğinde kızmamak, onunla dalga geçmemek gerekmektedir. Bu kapsamda en doğru yol öğrencinin bu davranışı neden sergilediğini anlamaya çalışmak ve bu istenmeyen davranışın alternatifini öğrenciye öğretmektir. Yukarıda da değinildiği gibi öğrencinin unutmaya ve dikkatsiz davranışlarını önlemek için öğrenciye kendini yönetme, hatırlatıcılar kullanmayı öğretmek yararlı olacaktır. Bazı durumlarda da öğrenci fiziksel açıdan akranlarından geri kalabilecektir. Böyle durumlarda da öğrenci için bireysel düzenlemeler yapılabilir. Örneğin öğrenci ödevini elle yazmakta zorlanıyorsa öğrencinin ödevi daha iyi yazdığı bir klavye ya da tabletle yazması ya da sözler olarak sunması sağlanabilir. Öğretmenlerin bu konularda esnek olmaları ve katı tutumlardan uzak durmaları gerekmektedir.

- Üstün yetenekli öğrenciler liderlik arzusu, otorite ile çatışma eğilimi, kendilerine bir şeylerin dayatılmasından hoşlanmama, katı kurallardan hoşlanmama, kendi yöntemini uygulama arzusu, bazen başkalarının fikirlerine saygı duymama gibi nedenlerle eğitimsel ortamlarda sorun yaşayabilmektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler katı kurallardan hoşlanmasalar da bu öğrencilerin kuralsız yaşayabilecekleri anlamına gelmemelidir. Yukarıda söylenenlerin yanı sıra başta sınıf olmak üzere her ortamda üstün yetenekli öğrencinin uyacağı kuralları birlikte belirlemek, kuralların gerekliliğini tartışmak ve onun onayını almak en etkili yoldur. Bu şekilde belirlenmeyen kurallarda diretmek öğretmen ve üstün yetenekli öğrenci arasında uzun ve zorlu mücadelelere neden olabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle sene başında kural belirlenmesi ve öğretimine azami özen göstermelerinde fayda bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken noktalardan biri de öğrencinin fikirlerine değer vermektir. Fikirleri dinlenmeyen ve saygı görmeyen bir öğrencinin öğretmeni ile iletişimi bozulabilir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi ve dışı etkinliklerde lider olma eğilimi ortaya çıkabilir. Bu durum da bazı başka öğrencilerle sorun yaşamasına yol açabilir. Böyle durumlarda öğretmenlerin önleyici müdahaleler yapması en uygun yaklaşımlardan biridir. Yani sınıf içi ve dışı etkinlik zamanlarında üstün yetenekli öğrencinin olduğu gruba yakın olmalı, bu etkinlikteki görev dağılımlarının belirlenmesi sürecinde hakem olmalıdır. Üstün yetenekli öğrenciyi sürekli lider yapmak da yapmamak da sakıncalıdır. Bazı etkinliklerde lider olmasına müsaade edilmeli bazı etkinliklerde de kendisine verilen görevi yapması teşvik edilmelidir. Lider olmadığı etkinliklerde de uygun davranışları sürekli pekiştirilmeli ve daha fazla ilgi gösterilmelidir. Böylece öğrenci lider olmadan da yapılan görevlerde başarılı olduğu duygusunu kazanabilir.

- Üstün yetenekli öğrenciler ön planda olma ve takdir edilmeyi severler. Bu nedenle buldukları ortamın etkisiyle, ilgi çekmek ya da popüler olmak amacıyla kendilerinden beklenmeyen sorunlu davranışlar sergileyebilirler. Böyle durumların yaşanmasında öğretmenlerinden ya da akranlarından yeterince ilgi görmüyor olma ihtimalleri vardır. Çünkü bazen üstün potansiyel sahibi olma olumsuz bir etikete yol açabilmektedir. Bu tip durumların yaşanmaması için öncelikle okul atmosferinin olumlu bir yapıda olmasının önemli olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu durumları önlemenin yolu ise öğrencilerin olumsuz davranışlarına değil olumlu davranışlarına odaklanması ve uygun davranışların pekiştirilmesidir. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciyle ilgili fazla yüksek ya da fazla düşük beklentiye girilmesinden kaçınılmalıdır. Öğrencinin var olan performans düzeyi ve potansiyeli iyi bilinmeli ve bunların geliştirilmesi için planlı ve zenginleştirilmiş müdahaleler yapılmalıdır.

Sonuç olarak üstün yetenekli öğrencilerin başta sosyal-duygusal tarafları olmak üzere kendilerine has özelliklerinin eğitim ortamlarına ve davranışlarına etkisi olduğu söylenebilir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve boylamsal (ileri kesitsel) büyük ölçekli araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Buna rağmen hangi eğitim ortamında olursa olsun üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınmasında, gerekli eğitimsel ve davranışsal düzenlemeler yapılmasında fayda bulunmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün Yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 169 – 194). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Alston, A. (2011). *Having our say: Thoughts, perspectives, and perceptions of graduates of Satellite East Junior High School for the gifted and talented*. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, Columbia.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.171-191). Ankara: Nobel.
- Ataman, A. (2004a). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Ataman, A. (2004b). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 155 – 168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s.172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün Yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zekâ düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 77-103.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218–223.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Barnett, L., & Fiscella, J. (1985). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 61–66.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bencik S. & Metin, N. (2006). Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Bourgeois J. L. (2012). *Implementation of gifted and talented education programs in Urban elementary schools in California: Do perceptions coincide with outcomes?*. Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, California.
- Bryant C. D. (2011). *High school principals' attitudes toward and perceptions of gifted students and gifted programs*. Doctoral Dissertation, Graduate School University of Arkansas, Little Rock.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. R&L Education.
- Coleman, L. J. (2001). A rag quilt: Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 164–173.
- Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talents in high school. Life in the fast lane*. New York, NY: Teachers College Press.
- Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press, Inc.
- Cross, T. L., Stewart, R. A., & Coleman, L. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the Lebenswelt of academically gifted students attending a primary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26 (3), 201-220.
- Cutts, N. E., & Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (Çev. İ. Ersevîm). İstanbul: Özgür. (orijinal basım yılı: 1957)

- Czeschlik, T., & Rost, D. H. (1994). Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference? *Roeper Review*, 16 (4), 294-297.
- Çağlar, D. (2004) Üstün zekâlı çocukların özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili.(Haz.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (s.111–125). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çetinkaya, Ç; Maya Çalışkan, İ., & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 7-29.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün zekâ/üstün yetenek. Ayşegül Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* içinde (s. 46-81). Ankara: Vize.
- Davaslıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 85-100.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381.
- Delisle, J.R., Whitmore, J.R., & Ambrose, R.P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*. 19.4 (1987): 32. tcx.sagepub.com sayfasından erişilmiştir.
- Dill, M. (2012). Classroom behavior management for gifted and talented programs. <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/38463-classroom-behavior-management-for-gifted-students/> sayfasından erişilmiştir.
- Eccles, A. L., Bauman, E., & Rotenberg, K. J. (1989). Peer acceptance and self-esteem in gifted children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(4), 401–409.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, w., McCormick, J., and Rogers K (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. social and emotional dimensions of giftedness. *Roeper Review*, 34, 53–62. DOI: 10.1080/02783193.2012.627554

- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz.. (İlk Baskı: 1979: Üstün Beyin Gücü. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi).
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press Inc, Texas.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 180-197.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. (1997). Challenge or boredom: Gifted students' view on their schooling. *Roeper Review*, 19, 132-136.
- Garner, D. (1991). Eating disorders in the gifted adolescent. In M. Bierely & J. L. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 50-64). New York: Teachers College.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidneer, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(2), 185-198.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature based on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35.
- Herdman, E. A. (2006). Guidelines for conducting a literature review and presenting conference papers (Derleme Makale Yazımında, Konferans ve Bildiri Sunumu Hazırlamada Pratik Bilgiler). Çev. Z. Dörtbudak. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1): s.2-4.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Kaufman, S. B. ve Sternberg R.J. (2008). Conception of giftedness, S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children içinde* (s. 71-92) N.Y. Springer Science Business Media

- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, 50, 551–554.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A metaanalysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77.
- Kwan, P. C. F. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual giftedness and some implications for programmed planning. *Educational Psychology*, 12(1), 37–62.
- Leana –Taşçılar, M.Z., ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2014, Cilt: 47, Sayı: 2, 1-20
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: Ana baba ve öğretmenler için*. Çocuk Vakfı Yayınları. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul.
- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Maguire, K.G. (2008). *Gifted education: In-class differentiation and acceleration in Pennsylvania schools*. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students
<http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/> sayfasından erişilmiştir.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept. *German Journal of Educational Psychology*, 19, 119–127.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish–little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.

- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal-external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56–67.
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, 31–41.
- May, K. M. (1990). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17(2), 105–109.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61–65.
- Metin, N. & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12–14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Cilt 37, Sayı 163*, 3-16.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. David Fulton.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 11–15.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, S. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103–112). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341.
- Noll, L. J. B. (2012) *Iowa educators' perceptions on talented and gifted alternative education high school students*. Doctoral Dissertation, School of Graduate Studies Western Illinois University.
- O'Connor, J. (2010) Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child, *Children & Society*, DOI: 10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x (National Children's Bureau & Blackwell Publishing).

- ÖEHY, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 154–157.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83–93.
- Plucker, J. A., & McIntyre, J. (1996). Academic survivability in high-potential middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7–14.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for parents and teachers* (2nd ed.). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130.
- Renzulli, J. S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (pp. 214–219). New York: Irvington.
- Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190–194.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127–130.
- Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young children. In J. R. Whitmore (Ed.), *Intellectual giftedness in young children: Recognition and development* (pp. 17–29). New York: The Haworth Inc.

- Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (RBDM 9102). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rogers, K. B. (2002) *Re-Forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale AZ: Great Potential.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396.
- Ross-Sisco, K. A. (2008). Gifted education in Northeast Tennessee public schools: A descriptive study. Doctoral Dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar (özellikleri, tanılanmaları eğitimleri)*. Ankara: Maya Akademi
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1),139-163.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership, and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, (s. 291 – 327). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–115.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Journal of Education*, 72(3-4), 36–58.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: Best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes*. Doctoral Disserantation, Florida State University, College of Arts and Science, Florida.

- Stelk, W. L. (2007). *The state gifted education in Nebraska*. Doctoral Dissertation, Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taylor, M. L. (2007) *The effects of ability grouping on gifted and academically advanced students in rural schools*. Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2016). *Güncel Sözlük*.
http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts_sayfasından erişilmiştir.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 106-113.
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.
- Vaughn, V., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analysis and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Moñks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford, England: Pergamon Press.
- Webb, J. T. (2002). *Existential depression in gifted individuals*. Great potential press.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Weyringer, S. (2013.) Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted* 36: 365 DOI: 10.1177/0162353213494502
- Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 66–69.
- Young M. H. (2010). Identified gifted student and parent perspectives: Gifted and talented education in public schools. Doctoral Dissertation, The faculty of the School of Education La Sierra University, Riverside, California.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B. & Balestrini, D. P. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted* 36: 384 DOI: 10.1177/0162353213492247

SUMMARY

A clear consensus has not been reached in the field since the issue relating which of the existing implementations concerning the training of the gifted students is more useful is a rather controversial topic. It is mainly because all the studies conducted in this field mostly focused on the reviewing of the effect of the education settings on the gifted children's development and academic success. However, it has been found out that the effect of the characteristics that comes along with being a gifted on the gifted students' behavior and education process have been focused on less.

The aim of this study is to compile and discuss the findings in the literature relating to reflection of the gifted students' characteristics on the educational environment and behavior, especially the social-emotional aspects, in terms of problematic dimension. In this aspect, firstly the arguments relating to the appropriate educational preventions for the gifted students have been taken into account; mental, physical, emotional, social and behavioral features have been summarized according to the literature and finally the problems that may arise depending on these features have been discussed.

Gifted students differ from their peers in walking, speaking and reading early, having high energy and movement, interest in reading and learning, having a good memory, being autonomous and being highly sensitive. These students are generally observed to have intense curiosity, ask questions, have a wide interest and intense interest in some subjects, concentration, rapid learning, advanced language skills and original expression, friendship with the older people, good observation skills, analysis, building relationship and reasoning skills, problem-solving skills, academic success in general, imagination, readiness for innovation, creativity and productivity, and an improved sense of humor (Ataman, 2004a, 2014; Callard-Szulgit, 2010; Levent, 2011; Özbay, 2013).

Most of the researches conducted in the literature show that the gifted children have a strong personality and have less psychological problems compared to their peers. However, while the special powers of gifted students due to their cognitive

characteristics make them more resilient, the special needs and characteristics of these students may make them more vulnerable to social and emotional problems (Pfeiffer & Stocking 2000; Webb et al., 2005). When the results depending on the literature review are examined, it is not certain whether the gifted students have more or less social-emotional problems than the other students. (Peterson 2009; Van der Meulen et al., 2014). Moreover, there are no large-scale comparative and longitudinal studies (advanced cross-sectional) based on epidemiological data concerning the prevalence and distribution of social-emotional problems the gifted students have nowadays (Pfeiffer & Stocking 2000; Martin, et al., 2010; Van der Meulen et al., 2014).

The aforementioned mental, physical, social and emotional characteristics form basis for explaining the behavioral features of the gifted students. The gifted students are generally expected to be more harmonious when compared to their peers, however when these students have problematic behaviors, people are generally surprised (Callard-Szulgit, 2010;Markusic, 2012). However, the gifted are children too and it is quite ordinary for them to have problematic behavior. It has been observed that they are not understood and generally isolated especially when they are in the educational settings with their peers showing typical development. On the other hand, when these students are in the same educational settings with the gifted, it can be said that they may experience academic competition, leadership competition and conflict, and can force their teachers.

All in all, regardless of the education settings, problems might arise unless the characteristics of the gifted students are taken in to account and educational and behavioral arrangements are made. It is estimated that the discussions made and the samples depicted in this study will be beneficial both for the researches and the practitioners in terms of the problems that may arise and in coming up with resolutions. In this context, some suggestions for educators to deal with the problems mentioned above and to create a positive classroom environment are as follows;

- *Physical regulations and curriculum adaptations to the school must be made in accordance with the characteristics of these children.*

- *An individualized and enriched training program should be developed for this student by determining the level of performance of the gifted student.*
- *Educators should tell gifted students that doing wrong things are kind of process in education and everyone can do some wrong things. Furthermore, inside the main class rules, teachers can try to learn from their gifted student that in which conditions, they can accept activities which are not desired. Besides, they can offer different types of activities, in fit for purposes, to their students.*
- *It is important that workers, who study with gifted children, should be honest and fair. This is important for gaining these special students' trusts.*
- *In the case of special interests and curiosity, teachers can suggest some special presentations, duties and missions to their gifted students. Moreover, these students can be encouraged for presenting their presentations in class.*
- *Gifted students can do jokes in their classes. If it is possible, their teacher should laugh or respond positively to these jokes. Besides, if they understand these jokes, they should explain to other students. These can make strong relationship between students and teachers.*
- *Teachers of gifted students should give homework based on the student's individual program, level and interests, rather than giving tedious, routine and repetitive assignments. It should be reinforced with appropriate tasks and activities.*
- *Gifted students can sometimes be drowned in details of a topic. They may not be able to spend time and deliver homework on time. In such situations, cognitive strategies can be taught to the gifted students.*
- *It will be beneficial for teachers to use different teaching methods and techniques, to diversify the course content and to make them funnier.*
- *Teachers can plan and implement activities for active and planned students. Students show too much active behaviors to get rid of their curiosity. At this point,*

students can learn that they will be able to move after they get permission from their teachers.

- *Gifted students can sometimes experience fear and anxiety. If the teacher cannot cope with these fears and worries, they can organize a lesson about the fear and worries of their students in the classroom. For example, teachers can tell some of scientific researches appropriately, such as the world's depletion of water resources and global warming, to their students.*
- *Gifted students may sometimes be clumsy and careless due to their asynchronous development. They may behave unexpectedly. In this case, it should not be forgotten that these students are also children. Being gifted does not mean being perfect in every way. When these students show unexpected behaviors, people should not be angry, or they should not laugh to them.*
- *Teachers should not overreact when gifted students show problematic behaviors. The right way is to try to understand why the student is showing these behaviors and to offer the students an alternative to these unwanted behaviors.*
- *Even if gifted students do not like strict rules, it should not mean that these students can live without rules. In addition to these, determining the rules together with the students, discussing the necessity of the rules and getting their approval in every environment, especially in class, are the most effective ways.*
- *Sometimes gifted students should be leader or sometimes only they should do tasks which were given from teachers in activities. It is dangerous that giving same duties to these students. They should not be leader every time or they should not do tasks only.*

The way to prevent these situations is to focus on the positive behaviours of students rather than their negative behaviours, and to reinforce appropriate behaviours. Furthermore, avoiding too high or too low anticipation regarding a gifted student should be avoided. The performance levels and potentials of the students should be well known and planned, and enriched interventions should be made to develop them.

GEFAD / GUJGEF 38(1): 233-262 (2018)

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

An Examination of Classroom Teachers' Views Regarding Primary School 4th Grade Human Rights, Citizenship and Democracy Curriculum

Serkan ASLAN¹, Birsal AYBEK²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. aslan.s1985@gmail.com

²Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. baybek@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 07.12.2017

Yayına Kabul Tarihi: 24.01.2018

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri insan hakları dersinin öğrencilerin kendi hakları ile ilgili bilgi sahibi olacaklarını, demokrasinin ve toplumsal görevlerinin ne olduğunu öğreneceklerini, bazı değerleri kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu, öğrenci merkezli etkinliklerin olduğunu, içeriğin çok iyi düzenlenmediğini ve ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yeterli bilgi verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları bu dersin dördüncü sınıf öğrencilerine uygun olduğunu düşünürken bazıları uygun olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler tarafından öğretmen kılavuz kitaplarının, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının olmamasından dolayı sorun yaşadıkları belirtilmiş ve buna yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnsan hakları, Yurttaşlık, Demokrasi, Program değerlendirme.

*Bu çalışmanın bir bölümü 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

This study aims to determine the views of classroom teachers on human rights, citizenship and democracy curriculum that is presented to primary school 4th graders. This is a qualitative study, and it has employed phenomenology design. In this respect, totally 10 classroom teachers working in a province of Elazığ during the academic year of 2015-2016 participated in the study. The study has utilized criteria sampling method, one of the purposeful sampling methods. Criteria determined in the research are teachers must be those who teach the fourth graders and who have at least 2 years of seniority. The reason for determining these criteria is to obtain much more useful information. Data were collected using semi-structured interview form. Data analysis was conducted through descriptive analysis. Research results have revealed classroom teachers' positive views about the fact that students will acquire knowledge regarding their rights thanks to the human rights lesson, about what democracy is, what social duties are and several values. Teachers have stated that the acquisitions are appropriate for the students' levels, that the content is not well organized, that there are student-centered activities, and that insufficient information about the evaluation tools are available. Some of the teachers think this course is appropriate for the 4th grade students, while others are not. Teachers have also indicated various problems due to the lack of teacher guidebooks student course and workbooks; moreover, they have developed various recommendations in this regard.

Keywords: *Human rights, Citizenship, Democracy, Program evaluation.*

GİRİŞ

Eğitimin temel amaçlarından birisi de, bireyleri insan haklarına saygılı, yurttaşlık bilinci gelişmiş ve demokratik değerlere sahip bir şekilde yetiştirmektir. Nitekim günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler öğretim programlarında bu amacı dikkate alarak düzenlemeler yapmaktadır. Türkiye'de eğitim kurumlarında vatandaşlık eğitimi ile ilgili konuların ilköğretim düzeyinde uzun yıllar sosyal bilgiler dersi kapsamında verildiği görülmektedir (Doğanay, 2004). Nitekim Sağlam (2000: 1) demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan anlayış, tutum ve idealleri geliştirmede olumlu katkıda bulunması bakımından sosyal bilgiler dersinin en uygun ders olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı bünyesinde farklı disiplinlere ait kazanımları barındırmaktadır. Bu disiplin alanlarından birisi de vatandaşlık eğitimidir. Koçoğlu (2012: 2), vatandaşlık eğitimindeki amacın öncelikle bireyin insan haklarına saygılı ve demokratik bir düşünce tarzını benimsemesi olduğunu belirtmiştir.

Dünya üzerimde birçok ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde, eğitimin en temel amacının iyi vatandaş yetiştirmek olduğu görülmektedir (Duman, Karakaya & Yavuz, 2001). Türkiye'de, insan hakları ve vatandaşlık eğitimine yönelik farklı zamanlarda çeşitli uygulamalar olduğu bilinmektedir. İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi bazen bir ders olarak, bazen de farklı dersler içerisine yerleştirilmiş bir program şeklinde düzenlenmiştir (Taşkaya & Akdağ, 2011). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim programlarında "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" ara disiplini adıyla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin içinde yer almıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yapılan değişiklikle "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adı ile sekizinci sınıflarda haftada bir ders saati olmak üzere okutulmaya başlanmıştır. İlk yıl seçmeli ders olarak okutulan ders, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında zorunlu ders haline getirilmiş ve bir sonraki yıl uygulamadan kaldırılmıştır. Son olarak, 30 Mart 2012'de kesintili zorunlu eğitim ile ilgili yasal düzenlemesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı kararla "İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık

ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı" adı altında 2015–2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul dördüncü sınıfta verilmeye başlanmıştır.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilkokullara ait tüm öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında da değişiklik yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına ait ünite ve kazanımların yapılandırılmasında insanı merkeze alarak “yaşama hakkı ve beden bütünlüğü, hak, özgürlük, sorumluluk, adalet, eşitlik, uzlaşma, yurttaşlık, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü” gibi kavramlar genel çerçeveyi oluşturmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda ilkokul dördüncü sınıf demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programında "insani değerleri benimseyen, hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden, hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen, insan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten, iş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan, ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşma arayan, kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan, aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan, birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen, cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen" bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2017: 6). İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı "(1) İnsan Olmak, (2) Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, (3) Adalet ve Eşitlik, (4) Uzlaşma, (5) Kurallar, (6) Birlikte Yaşama" olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Eğitim programlarının iyi hazırlanması ve uygulanması önem taşımaktadır. Nitelikli eğitim programlarına ulaşmak için de, o programların bilimsel yöntemler izlenerek ve uygun araçlar kullanılarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sonuçların program tasarısına yansıtılması, yani programın geliştirilmesi daha

kaliteli programlara ulaşmada o denli önem taşımaktadır (Tyler, 1949; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Program değerlendirme "sistemik veri toplama ve analizini temele alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olunan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. gibi herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2012: 10). Erden (1998) ise program değerlendirmeyi "gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama ve elde edilen verilerle programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci" olduğunu belirtmektedir.

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde, Kaçar ve Kaçar (2016) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin çoğu tarafından insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin dördüncü sınıfta okutulması olumsuz karşılanmıştır. Öğretmenlerin çoğu ders öğretiminde zorluklarla karşılaştıklarını ve ders kitabı içeriğinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Gürel (2016) tarafından "Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine Yönelik Görüşlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi" adlı araştırmada öğretmenlerin vatandaşlık eğitimini iyi, bilgili ve değer sahibi vatandaşların yetiştirilmesi amacıyla verilen eğitim olarak tanımladığı, Türkiye'de verilen vatandaşlık eğitiminin kesinlikle gerekli olduğu fakat başarılı bir eğitimin verilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam ve Hayal (2015) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkökul dördüncü sınıfta yer almasıyla ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin bağımsız bir ders olarak ilkökul dördüncü sınıfta yer alması gerektiğini düşündüğü; bir kısmının "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" kapsamındaki konuların "Sosyal Bilgiler" dersiyle bütünleştirilmesi gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır

Alanyazın incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili az sayıda çalışmanın yapılmış olması, araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu çalışmada yukarıda bahsedilen çalışmalardan farklı olarak bu dersin öğrencilere ne gibi bir katkı sağladığı, öğretim programının boyutları ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu, bu dersin ilkokul dördüncü sınıfta uygulanmasını doğru bulup bulmadıkları, bu derste karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Nitelikli programların geliştirilip uygulanabilmesi için öğretim programlarının bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Çünkü nitelikli, çağı yakalayan öğretim programlarının geliştirilmesi öğretim programlarının değerlendirilmesine bağlıdır. Özellikle eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan ve öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğretim programlarına yönelik görüşlerinin alınmasının son derece önemli olduğu araştırmacılar tarafından düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı, başta Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na ve diğer kurumlara bir dönüt niteliği taşıyacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmanın amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilerin kazanımlarına katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin dördüncü sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaşmış oldukları sorunlar ile ilgili görüşleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji kullanılmıştır. Ersoy (2016) tarafından fenomenolojik araştırma "bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma deseni" olarak tanımlanmaktadır. Creswell (2007) tarafından fenomenoloji "birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlama" olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada da, ilkokul dördüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi ile ilgili deneyimleri ve algıları ortaya çıkarılmak istenildiğinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların bu derse ait öğretim programını uygulamış ve deneyim kazanmış olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğretmenlerin bu derse ait öğretim programı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada ele alınan fenomen, dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim akademik yılında Elazığ ilinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların incelenmesidir. Sözü edilen ölçüt(ler) araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılarak da belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada belirlenen ölçütler; öğretmenlerin dördüncü sınıf okutan kadrolu sınıf öğretmeni görevi yapıyor olmaları ve

en az iki kıdem yılına sahip olmalarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kadrolu sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olma ölçütünün belirlenmesinin sebebi, ilkokul dördüncü sınıflarda görev yapan bazı öğretmenlerin farklı alanlardan mezun olup ücretli öğretmen olarak görev yapıyor olmalarıdır. Farklı alanlardan mezun olan ve ücretli olarak görev yapan öğretmenlerin dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili bilgilerinin yeterli olmayacağı düşüncesi nedeniyle böyle bir ölçütün olması gerektiği düşünülmüştür. En az iki yıllık deneyime sahip öğretmen olma ölçütünün belirlenmesinin sebebi, deneyimli öğretmenlerin dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programını daha iyi bir şekilde değerlendirebilecekleri düşüncesidir. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından böyle bir ölçüt belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Katılımcıların altısı erkek, dördü kadındır. Katılımcıların kıdemleri 4 ile 12 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından birisi görüşmedir (King & Horrocks, 2010). Görüşme yoluyla bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları ve düşünceleri gibi gözlenmeyen, ancak bir araştırma için önem taşıyan unsurların anlaşılabilmesi hedeflenmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların sorulabildiği nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için iki soru ve ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için beş açık-uçlu soru bulunmaktadır. Açık-uçlu sorular, alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Türkiye'de bir devlet üniversitesinde görev yapan eğitim programları ve öğretim alanında uzman, nitel araştırma deneyimine sahip iki öğretim üyesinin ve iki dördüncü sınıf okutan sınıf

öğretmenin görüşlerine başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma, 09-13.05.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırmacı tarafından ulaşılabilen ilkokullara gidilerek veriler toplanmıştır. Görüşme formu uygulanırken öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve formdaki soruları samimi bir şekilde cevaplamalarının araştırmanın amacına ulaşması için önemli olduğu söylenilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

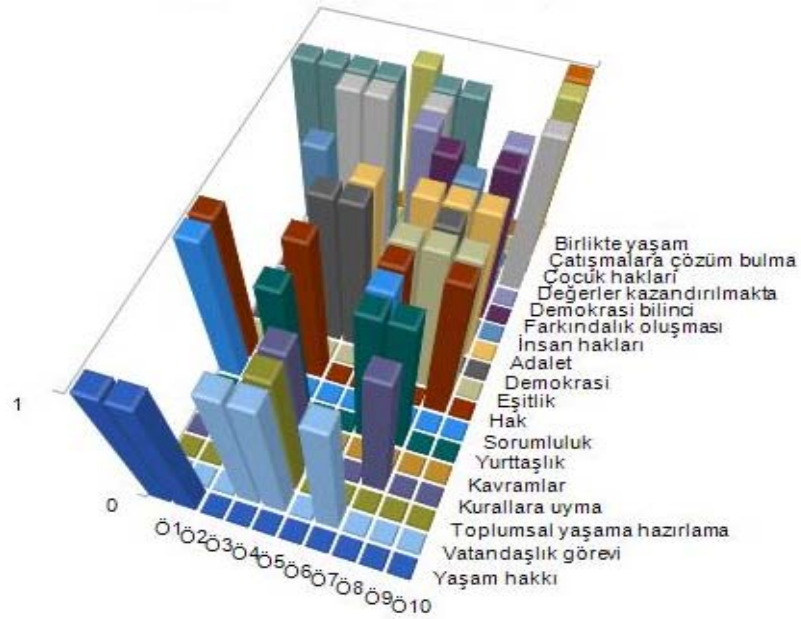
Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Ekiz (2009: 75) tarafından betimsel analiz "gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak yapılan analiz" olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar tarafından, görüşme formundaki sorular temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek görüşme formundaki sorulara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmada, Nvivo 11 programı kullanılarak veriler analiz edilmiş, sonuçlar grafiklerle ve şekille sunulmuştur. Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için aktarılabilirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve tutarlık stratejileri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında araştırma süreci ile ilgili detaylı bilgi verilmiş (Polit & Back, 2010), elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuş (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013), doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların ifadelerine yer verilerek okuyucuların karşılaştırma yapmalarına olanak sağlanmış (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013), yapılan kodlamalar alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuş ve bu iki öğretim üyesinin uyum düzeylerine bakılmıştır (Miles & Huberman, 1996).

BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgular sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin İlkokul Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkısı ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilerin öğrenmelerine katkısı ile ilgili görüşleri Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğretmenlerin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilere katkısı ile ilgili görüşleri

Grafik 1 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:6) dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilere çocuk hakları ile ilgili bilgi verme konusunda katkısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilere yaşam hakları (f:2), vatandaşlık görevleri (f:2) ile ilgili bilgi verdiği, toplumsal yaşama hazırladığı (f:1), kurallara uymalarını (f:2) sağladığı, yurttaşlık (f:3), sorumluluk (f:2), hak (f:4), eşitlik (f:3), demokrasi (f:3), adalet (f:4) ve insan hakları (f:2) gibi kavramları öğrettiği, farkındalık oluşturduğu (f:2),

demokrasi bilincini geliştirdiği (f:2), değerleri kazandırdığı (f:2), çatışmalara çözümler bulmayı sağladığı (f:2) ve birlikte yaşmayı (f:1) öğrettiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenlere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

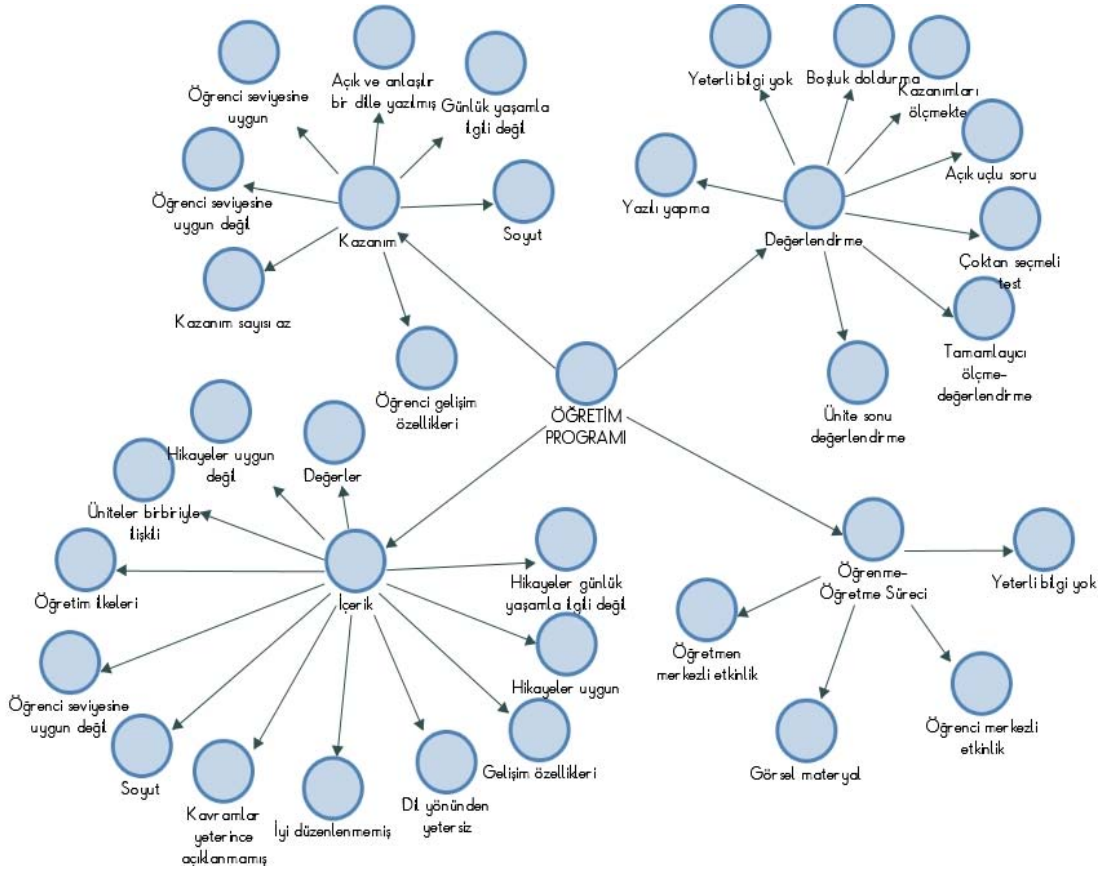
“Bu ders, öğrencileri toplumsal yaşama daha hazırlıklı ve bilinçli olarak hazırlamaktadır. Toplumsal kuralları bu ders sayesinde öğrenmektedir. Bu ders sayesinde öğrenciler aralarındaki çatışmaların nasıl çözülebileceğini öğrenmektedirler. Toplumsal hayatta adaletin ve demokrasinin su ve ekmeğ gibi önemli kavramlar olduğunu öğrenmektedirler. Öğrenciler vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarının ne olduğunu bu derste öğrenmektedirler. Bu sayede yurttaşlık bilincini kazanmaktadır.” (Ö:5, E)

“Öğrencilerin demokrasinin ne olduğunu, insan haklarının ne olduğunu öğrenmelerini sağladı. Eşitlik, adalet, yurttaşlık kavramlarını öğrendiler. Kurallara uymanın gerekliliğini, uyulmadığı takdirde toplumsal hayatta ne gibi sorunların yaşanacağını öğrendiler.” (Ö:8, E)

“Bu ders sayesinde öğrencilere adalet, demokrasi, hoşgörü gibi demokratik değerler kazandırılmakta, birlikte yaşama koşulları bakımından öğrenciler sorumluluk almakta ve toplumsal hayatta yaşanan çatışmalara yönelik çözümler geliştirmektedir. Bu bakımdan öğrencilere büyük katkı sağlamaktadır.” (Ö:K, 10)

2. Öğretmenlerin İlkokul Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri

Şekil 1'de öğretmenlerin ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme temalarına ayrılmıştır. Kazanım teması altında öğretmenlerin çoğu (f:4) kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler tarafından kazanımların soyut olduğu (f:3), kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu (f:3), öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı (f:1), açık ve anlaşılır bir dille yazıldığı (f:2), kazanım sayısının az olduğu (f:1) ve kazanımların günlük yaşamla ilişkili olmadığı belirtilmiştir. İçerik teması altında öğretmenlerin çoğu (f:3) hikayelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler tarafından ünitelerin birbiriyle ilişkili olduğu (f:1), soyut olduğu

(f:1), öğretim ilkeleri dikkate alınarak hazırlandığı (f:1), öğrenci seviyesine uygun olmadığı (f:1), kavramların yeterince açıklanmadığı (f:1), içeriğin iyi düzenlenmediği (f:1), hikayelerin öğrenci seviyesine uygun olduğu (f:1), hikayelerin günlük yaşamla ilgili olmadığı (f:2), öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı (f:1) ve değerleri dikkate alınarak hazırlandığı (f:1) belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci teması altında öğretmenlerin çoğu (f:8) öğrenci merkezli etkinlikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler, öğretmen merkezli etkinlikleri uyguladıklarını (f:3), görsel materyal kullandıklarını (f:2) ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili öğretim programında yeterli bilginin olmadığını (f:1) belirtmişlerdir. Değerlendirme teması altında öğretmenler, yazılı (f:3) yaparak öğrencileri değerlendirdiklerini, ünite sonu değerlendirme sorularını kullandıklarını (f:3), tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını (f:3), çoktan seçmeli testleri (f:3), boşluk doldurmayı (f:1), açık uçlu soruları (f:3) kullandıklarını, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımları ölçtüğünü (f:1) ve öğretim programında ölçme-değerlendirme ile ilgili yeterli bilginin olmadığını (f:1) belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

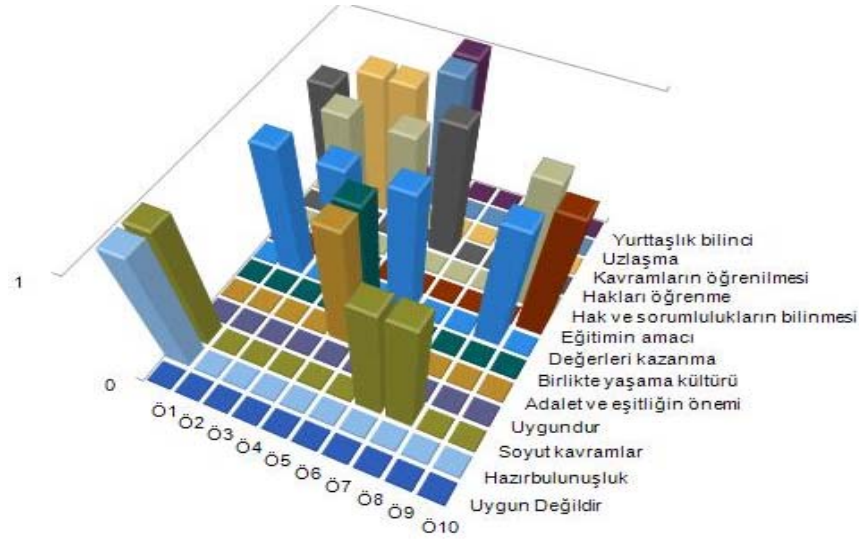
“Öğrenciler somut işlemler döneminde oldukları için kazanımların bazılarının soyut olduğunu düşünüyorum. Örneğin adalet kavramı ile ilgili kazanımları kazandırmak oldukça zor. İçeriğin çok iyi düzenlenmediğini düşünüyorum. Programda yer alan hikayeler öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmemiş. Daha çok ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler ders kitaplarındaki metinleri okuduklarında bir şey anlayamıyorlar. Nitekim metinler ile ilgili sorular sorduğumda cevap vermekte zorlanıyorlar. Metinlerin dil yönünden de öğrenci seviyelerine göre hazırlanmaları gerekiyor. Öğrencilerin anlayabileceği kelimelerin kullanılmasında fayda var. Öğretim programında öğrenci merkezli etkinliklerin yapılması önerilmiş. Bende bu derste daha çok drama, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası, grup çalışmaları yaptırıyordum. Bazı konularda ise anlatım yöntemini kullanıyorum. Öğrenci merkezli etkinlikler yaptığımda öğrenciler daha aktif bir şekilde derse katılmakta ve öğretim programının etkililiği sağlanmaktadır. Ünite

sonlarında daha çok çoktan seçmeli testler kullanmaktayım. Bunun yanı sıra dereceli puanlama anahtarları, performans görevleri de vermekteyim.” (Ö:5, E)

"Kazanımların öğrencilere çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin yaşantılarına uygun olarak hazırlanmamış. Oldukça soyut kavramlarla dolu. Öğrencilere kazandırılması oldukça güç. Ünitelerde yer alan hikayeler öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkili değil. Bu nedenle, öğrencilerin dikkatini çekmiyor. Öğrencilerin günlük yaşamlarına uygun bir şekilde öğretme öğrenme süreci düzenliyorum. Öğrenci merkezli etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Nitekim programda da öğrenciyi aktif kılan etkinliklerin yapılması önerilmiş. Öğrencileri yazılı yaparak değerlendiriyorum. Bu şekilde öğrencilerin eksik oldukları konuları belirleyip tekrar ediyorum. Ayrıca ünite sonundaki değerlendirmeleri de yaptırıyorum." (Ö:7, K)

3. Öğretmenlerin İlkokul Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Dördüncü Sınıfta Uygulanması ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin dördüncü sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğretmenlerin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin 4. sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri

Grafik 2 incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin dördüncü sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri uygundur ve uygun değildir temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini ilkokul dördüncü sınıfta uygulanmasını doğru bulmuştur. Uygundur teması altında öğretmenlerin çoğu (f:4) bu dersin öğrencilere değerleri kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler, öğrencilerin adalet ve eşitliğin önemini kavradıklarını (f:1), birlikte yaşama kültürünü öğrendiklerini (f:1), yirmi birinci yüzyıla ait eğitimin amacını kazandırdığını (f:1), hak ve sorumluluğun ne olduğunu öğrendiklerini (f:3), kendi haklarını öğrendiklerini (f:2), bazı kavramları (f:2), uzlaşmayı (f:1) öğrendiklerini ve yurttaşlık bilincini (f:1) geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlere ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

"Bu dersin 4. sınıfta verilmesini doğru buluyorum. Özellikle çocuk hakları ile ilgili bazı kavramların verilmesi çocukların kendi hakları ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Örneğin bir öğrencime çocukların zorla çalıştırılmayacağını söyledim. Öğrencim şaşırды. Bana babam beni zorla hayvanlara bakmamı söylüyor dedi. Artık beni zorla hayvanları otarmamı söyleyemez dedi." (Ö:3, K)

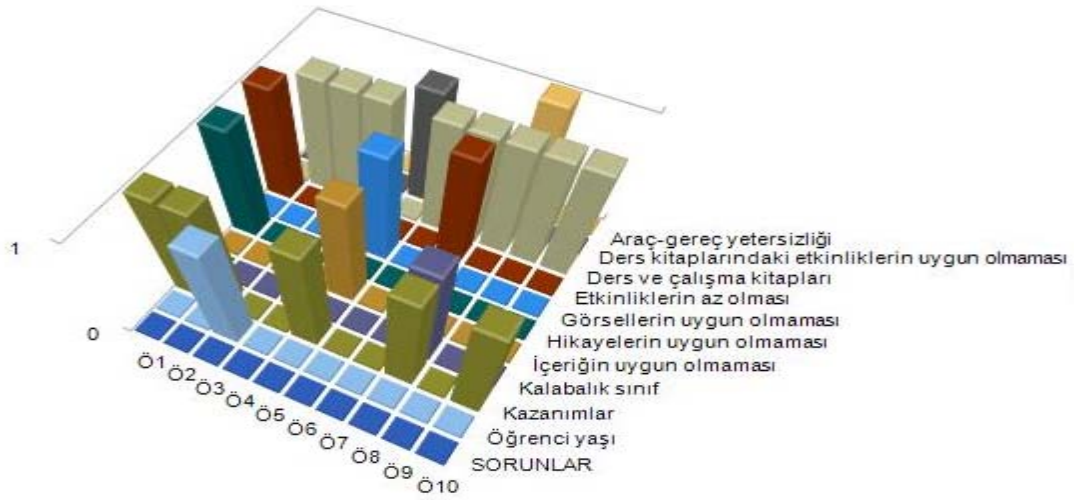
"Ben bu dersin 4. sınıflara uygun olmadığını düşünüyorum. 4. sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde. Demokrasi, adalet, eşitlik gibi kavramlar soyut kavramlardır ve öğrencilerin zihinlerinde yeterince canlanmıyor. Bu nedenle bu dersin ortaokulda verilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum." (Ö:7, K)

"4. sınıflara böyle bir dersin getirilmesini doğru buluyorum. Bu sayede öğrencilere demokrasi, adalet gibi değerleri kazandırıyorum. Ayrıca öğrenciler bu ders sayesinde hak ve sorumluluklarının ne olduğunu öğreniyor." (Ö:9, E)

"İnsan hakları, demokrasi ve yurttaşlık dersinin 4. sınıfta okutulmasını doğru buluyorum. 21. yüzyılda eğitimin amaçlarından birisi, demokratik değerlere sahip, yurttaşlık bilinci gelişmiş ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmektir. Bu bireyleri yetiştirmek içinde daha ilkokul yıllarından itibaren böyle bir dersin verilmesi gerekmektedir." (Ö:10, K)

4. Öğretmenlerin İlkokul Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Uygulanması Sırasında Karşılaşmış Oldukları Sorunlar ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Öğretmenlerin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri

Grafik 3 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (f:8) ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde ders ve çalışma kitaplarının olmamasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci yaşının küçük olmasından (f:1), kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmamasından (f:5), sınıfların kalabalık olmasından (f:1), içeriğin öğrencilere uygun hazırlanmamasından (f:1), hikayelerin öğrenci seviyelerine uygun olmamasından (f:1), ders ve çalışma kitaplarındaki görsellerin uygun olmamasından (f:1), etkinliklerin az olmasından (f:2), ders kitaplarındaki etkinliklerin az olmasından (f:1) ve araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

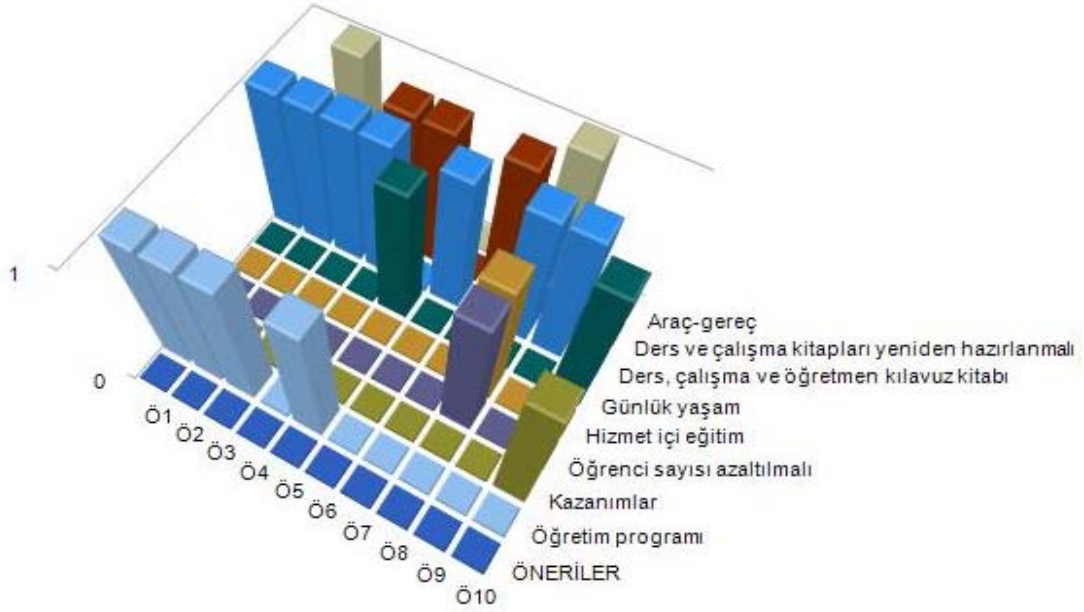
“Ders ve çalışma kitaplarının olmaması en büyük sorun. Bu nedenle etkili ve verimli bir şekilde dersi işleyemiyorum. Ayrıca öğrencilerin seviyelerinin üzerinde bazı kazanımlar var. Bu kazanımları kazandırmakta oldukça zor.” (Ö:2, E)

“İçeriğin ve kazanımların öğrenci seviyeleri dikkate alarak hazırlanmaması en büyük problemdi. Bazı kazanımları kazandırırken zorlandım açıkçası. Ders ve çalışma kitaplarındaki bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin üstündeydi. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği etkinlikler vardı. Ders ve çalışma kitaplarının görselleri de iyi değildi.” (Ö:5, E)

“Öğretmen kılavuz kitaplarının, ders ve çalışma kitaplarının olmaması, sınıfın kalabalık olması, araç-gerecin yetersiz olması, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması en büyük problemler.” (Ö:8, E)

5. Öğretmenlerin İlkokul Dördüncü Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Uygulanması Sırasında Karşılaşmış Oldukları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Öneriler ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları öneriler ile ilgili görüşleri Grafik 4'te sunulmuştur.



Grafik 4. Öğretmenlerin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları öneriler ile ilgili görüşleri

Grafik 4 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu ($f:7$) ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları okullara temin edilmeli önerisini geliştirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından, öğretim programı yeniden düzenlenmeli ($f:4$), kazanımlar öğrenci seviyelerine göre hazırlanmalı ($f:1$), sınıflarda öğrenci sayıları azaltılmalı ($f:1$), öğretmenlere bu ders ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli ($f:1$), içerik günlük yaşamla ilişkilendirilmeli ($f:2$), ders ve çalışma kitapları yeniden hazırlanmalı ($f:3$) ve araç-gereç temin edilmeli ($f:2$) önerileri geliştirilmiştir. Bazı öğretmenlere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“İnsan hakları ve yurttaşlık programı yeniden öğrenci seviyeleri gözeticilerle düzenlenmeli. Ders kitapları öğrencilere uygun bir şekilde hazırlanmalı.” (Ö:1, E)

“Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları eksiksiz gönderilmeli. Öğrenci sayıları azaltılmalı. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından okullara bu derste kullanılabilecek araç-gereçler gönderilmeli.”

Örneğin adaleti, eşitliği anlatan çizgi film cdleri olabilir. Öğretim programı öğrencilerin seviyelerine uygun düzenlenmeli. Öğretmenlere program ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli.” (Ö:8, E)

"Kazanımlar öğrenci seviyelerine ve çevre koşulları dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir. Ders kitapları çok iyi hazırlanmalı. Hikayeler öğrencilerin günlük hayatlarından seçilerek yazılmalı." (Ö:10, K)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğu tarafından dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilere çocuk hakları ile ilgili bilgi verme konusunda katkısı olduğu belirtilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında öğrencilere çocuk hakları ile ilgili bilgi verilmektedir. Nitekim öğretim programında çocuk hakları ile ilgili bir ünite bulunmaktadır (MEB, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin böyle bir görüş belirttikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğrencilere yaşam hakları, vatandaşlık görevleri ile ilgili bilgi verdiği, toplumsal yaşama hazırladığı, kurallara uymalarını sağladığı, yurttaşlık, sorumluluk, hak, eşitlik, demokrasi, adalet ve insan hakları gibi kavramları öğrettiği, farkındalık oluşturduğu, demokrasi bilincini geliştirdiği, adalet, demokrasi, hoşgörü gibi demokratik değerleri kazandırdığı, çatışmalara çözüm bulmayı sağladığı ve birlikte yaşamayı öğrettiği belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından bu görüşlerin belirtilmesi araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı incelendiğinde bu görüşleri destekleyen kazanımların, ünitelerin olduğu görülmektedir (MEB, 2017). Lohrenscheit (2002), insan hakları eğitiminin demokrasi, adalet, özgürlük, dayanışma, barış, onur, haklar ve sorumluluk kavramlarına ilişkin bir anlayış ve duyarlılık geliştirdiğini belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme temalarına ayrılmıştır. Kazanım teması altında öğretmenlerin çoğu kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, içerik teması altında hikayelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, öğrenme-öğretme süreci teması altında öğrenci merkezli etkinlikleri uyguladıklarını ve değerlendirme teması altında yazılı yaparak öğrencileri değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından kazanımların ve hikayelerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmesi araştırmacılar tarafından olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Öğretim programı hazırlanırken kazanımların öğrenci seviyesine göre hazırlanması ve içeriğin öğrenci seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmesi son derece önem arz etmektedir. Çünkü bu şekilde öğretim programlarındaki kazanımların kazandırılması ve programın amaçlarının gerçekleşmesi sağlanabilir. Alanyazın incelendiğinde farklı öğretim programlarını inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçların elde edildiği tespit edilmiştir (Aybek & Aslan, 2016; Karakuş, Aslan & Ergüven, 2015; Kuzu & Aslan, 2012). Bu araştırmaların sonuçları ile yapılan bu çalışmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Öğretmenler tarafından öğretim-öğrenme süreci ile ilgili olarak daha çok öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasının belirtilmesi araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. İki bin beş yılından itibaren ilkokul öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilkokul programlarında değişiklik yapılmıştır. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğretim-öğrenme ortamında öğrenciyi aktif kılan etkinliklerin yapılması savunulmaktadır (Durmuş, 2007; Richardson, 2003). Grant (1997) ile Gibson ve McKay (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğretim-öğrenme ortamında en önemli aktörün öğrenciler olduğu belirtilmiş ve bu nedenle öğretim-öğrenme ortamı düzenlenirken öğrenciyi aktif kılan etkinliklerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında da, yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak

öğrenciyi öğretme-öğrenme ortamında aktif kılan öğretim yöntem, teknikleri ve etkinlikler önerilmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenler tarafından öğretim programının önermiş olduğu öğrenci merkezli etkinliklerin dikkate alındığı söylenebilir. Değerlendirme temasında ise öğretmenler tarafından daha çok yazılı yaparak öğrencileri değerlendirdiklerini belirtilmesi, araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmektedir. İki bin on yedi ilkokul programları incelendiğinde, daha çok tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Her ne kadar araştırmada bazı öğretmenler tarafından tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanıldığı belirtilse de çoğu öğretmen tarafından geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Yaklaşık 12 yıldır ilkokul öğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşımı temele alan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği önerilmektedir. Ancak yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını tercih edip kullanmaları araştırmanın ilgi çekici bir sonucudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu 10 yıldan az bir kıdeme sahiptir. Bu bakımdan, lisans eğitimlerinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili bilgi aldıkları düşünülmektedir. Ancak buna rağmen, bu derse ait öğretim programının değerlendirme boyutunda geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını seçmeleri ilgi çekici bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmaması, bu araçları nasıl uygulayacaklarını bilmemeleri ya da dördüncü sınıfta yazılı yapma zorunluluğundan dolayı bu ölçme-değerlendirme aracını seçtikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin dördüncü sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin dördüncü sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri uygundur ve uygun değildir temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini ilkokul dördüncü sınıfta uygulanmasını doğru bulmuştur. Bu sonuç araştırmacılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü daha ilkokul yıllarından itibaren insan haklarına saygılı, yurttaşlık bilinci

gelişmiş ve demokratik değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu sayede yirmi birinci yüzyılın nitelikli bireyi yetiştirilebilir. Er, Ünal ve Özmen (2013) ile Sağlam ve Hayal (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlar da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Kaçar ve Kaçar (2016) tarafından yapılan araştırmada ise bu sonucun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin çoğu insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin ilkökul dördüncü sınıf programının içinde yer almasını doğru bulmamışlardır. Uygundur teması altında öğretmenlerin çoğu bu dersin öğrencilere değerleri kazandırdığını belirtmiştir. İki bin on yedi ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (MEB, 2017) incelendiğinde, öğrencilere birçok değer kazandırıldığı görülmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin bu derse ait öğretim programını dikkate alarak görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler öğrencilerin adalet ve eşitliğin önemini kavradıklarını, birlikte yaşama kültürünü öğrendiklerini, yirmi birinci yüzyıla ait eğitimin amacını kazandırdığını, hak ve sorumluluğun ne olduğunu öğrendiklerini, kendi haklarını öğrendiklerini, bazı kavramları, uzlaşmayı öğrendiklerini ve yurttaşlık bilincini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları da incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde ders ve çalışma kitaplarının olmamasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görev yaptıkları bazı okullara ders ve çalışma kitapları gönderilmişken bazı okullara gönderilmemiştir. Ders kitabı "Programda hedeflenen, istedik davranış geliştirme sürecinde bulunan amaç, muhteva, eğitim ve öğretim aşamalarıyla birlikte sürecinin çıktısı olan sonucu birden fazla aşaması ile birlikte değerlendirmeyi amaçlayan görsel veya sözel kısımlardan oluşan basılmış ders araçlarıdır." şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel & Kıroğlu, 2006: 9). Ders kitapları "eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan ve öğrenme hızlarına uygun çalışma

olanağı sağlayan öğretim materyalleridir” (Evin & Kafadar, 2004: 294). Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere ders kitapları öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler tarafından okullarda ders ve çalışma kitaplarının bulunmadığının belirtilmesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira nitelikli eğitimin verilebilmesi, öğretim programına ait kazanımların kazandırılması, öğretimin etkili ve verimli geçmesi için ders kitaplarının olması önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci yaşının küçük olmasından, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmamasından, sınıfların kalabalık olmasından, içeriğin öğrencilere uygun hazırlanmamasından, hikayelerin öğrenci seviyelerine uygun olmamasından, ders ve çalışma kitaplarındaki görsellerin uygun olmamasından, ders kitaplarındaki etkinliklerin az olmasından ve araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin uygulanması sırasında karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları öneriler ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğu ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının temin edilmesi önerisini geliştirmişlerdir. Yukarıda öğretmenler tarafından öğrenci ders ve çalışma kitaplarının olmamasından dolayı sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Bu soruna dayalı olarak öğretmenler tarafından böyle bir önerinin geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, öğretim programı yeniden düzenlenmeli, kazanımlar öğrenci seviyelerine göre hazırlanmalı, sınıflarda öğrenci sayıları azaltılmalı, öğretmenlere bu ders ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli, içerik günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, ders ve çalışma kitapları yeniden hazırlanmalı ve araç-gereç temin edilmeli önerileri geliştirilmiştir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı ile ilgili birçok sorundan bahsetmişlerdir. Bu bakımdan ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı öğrenci seviyesi gözetilerek tekrar gözden geçirilmelidir. Bu şekilde bu öğretim programı etkili bir şekilde uygulanabilir ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

2. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından dikkate alınmalı ve bu sorunlara çözüm bulunmalıdır.
3. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından okullara insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde kullanacakları malzemeler temin edilmelidir. Bu dersle ilgili araç-gereçler temin edildiği takdirde, öğretim programının etkililiği artacaktır ve öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşacaktır.

KAYNAKLAR

- Akdağ, H., & Taşkaya, S.M. (2011). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. R. Turan & K. Ulusoy (Edt.) *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 924-954.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Demirel, Ö., & Kıroğlu, K. (2006). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel , & K. Kıroğlu (Edt.) *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2004). *Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır?* I. Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi Bildirileri Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, T., Karakaya, Y., & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Durmuş, S. (2007). *Oluşturmacılık: Teori perspektifler ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edt.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evin, İ., & Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programları ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education INC.
- Gibson, S., & Mckay, R. (2001). What constructivist theory and brain research may offer social studies. *Canada's National Social Studies Journal*. 35 (4). http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/index35_4.html adresinden 20/04/2014 tarihinde ulaşılmıştır.

- Grant, S.G. (1997). A policy at odds with itself: The tension between constructivist and traditional views in the new york state social studies framework. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 92-113.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Kaçar, H., & Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 182-196.
- Karakuş, M., Aslan, S., & Ergüven, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (8), 209-234.
- Kazu, H., & Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7 (2), 693-706.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: SAGE.
- Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramlar açısından sosyal bilgiler dersi eğitim programının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-20.
- Lohrenscheit, C. (2002). International approaches in human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 173-185.
- MEB. (2017). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: Devlet Basım Yayınevi.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1996). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Thousand Oaks: Sage.
- Polit, D.F., & Back, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1451-1458.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*. 105(9), 1623-1640.
- Sağlam, H.İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

- Sağlam, H.İ., & Hayal, M.A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilkokul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chiago Press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

One of the main objectives of education is to educate individuals who respect for human rights, who develop awareness of citizenship, and who hold democratic values. As a matter of fact, developed and developing countries are making arrangements by taking this aim into consideration in teaching programs. Topics related with citizenship education in educational institutions in Turkey have been identified to be taught within the scope of social studies course for many years at primary education level (Doganay, 2004). Decision no. 69 dated 25/06/2012 by the Ministry of National Education started to be taught to the 4th grade primary school from 2015-2016 with the title of Curriculum for Human Rights, Citizenship and Democracy in Primary School. Upon analyzing the related literature in Turkey, a study called "Mutual Investigation of Classroom and Social Studies Teachers' Views on Primary School Class 4th Human Rights, Citizenship and Democracy Course" has been conducted by Gurel (2016). The fact that few studies have been carried out in this regard has been regarded as a shortcoming by the researchers and such study has been performed. This research has examined the contributions of the lesson the students, teachers' thoughts about the aspects of the curriculum, whether this course is appropriate for the 4th grade primary school students, the problems they have encountered and the solution proposals for these problems. The research will contribute to the related literature and it will be a feedback to the Board of Education and other institutions. It is widely known that there are various applications for human rights and citizenship education at different times in Turkey. Human rights and citizenship education is sometimes organized as a lesson, and sometimes as a program that is embedded in different lessons (Taşkaya & Akdağ, 2011). Since 2005-2006 academic year, "Human Rights and Citizenship" has been included in the cross discipline of elementary education programs. With the amendment made in the 2010-2011 academic year, "Citizenship and Democracy Education" was taught in the eighth grade for one lesson per week. The course, which was taught as an elective course in the first year, was made compulsory in 2011-2012 academic year and then removed from the program. Hence, this study aims to determine the views of classroom teachers on human rights, citizenship and democracy curriculum that is presented to primary school 4th graders.

In service of this goal, answers to the following questions have been sought:

- 1. What are the views of teachers on the contribution of elementary school fourth-class human rights, citizenship and democracy lesson to learners' learning?*

2. *What are the views of teachers on the curriculum of the elementary school fourth-class human rights, citizenship and democracy lesson?*

3. *What are the views of the teachers on the implementation of elementary school fourth-class human rights, citizenship and democracy lesson?*

4. *What are the views of teachers about the problems they have encountered during the implementation of the elementary school fourth-class human rights, citizenship and democracy lesson?*

This is a qualitative study, and it has employed phenomenology design. Ersoy (2016) defined the phenomenological research as "a research design aiming to put the perceptions and experiences of the individuals into the foreground". In this respect, totally 10 classroom teachers working in a province of Elazig during the academic year of 2015-2016 participated in the study. The study has utilized criteria sampling method, one of the purposeful sampling methods. A basic understanding of the criteria sampling method is the study of situations that meet a set of predefined criteria. The mentioned criteria may be determined by the researcher or through using a previously prepared criteria list (Yıldırım & Şimşek, 2011). Criteria determined in the research; teachers must be those who teach the fourth graders and who have at least 2 years of seniority. The reason for determining these criteria is to obtain much more useful information. Data were collected using semi-structured interview form. Data analysis was conducted through descriptive analysis, one of the qualitative data analyzes. Transferability, credibility, verifiability and consistency strategies were used to ensure validity and reliability of the study. In the scope of the research, detailed information was given about the research process (Polit & Beck, 2010), and all the findings were presented directly to the reader without any comment and generalization (Güler, Halicioğlu & Taşgın, 2013), direct quotations were made and the readers were allowed to make comparisons (Güler, Halicioğlu & Taşgın, 2013) the codes were presented to two experts and the level of correspondence of these two lecturers was determined (Miles & Huberman, 1996). Research results have revealed classroom teachers' positive views about the fact that students will acquire knowledge regarding their rights thanks to the human rights lesson, about what democracy is, what social duties are and several values. Teachers have stated that the acquisitions are appropriate for the students' levels, that the content is not well organized, that there are student-centered activities, and that insufficient information about the evaluation tools are available. Some of the teachers think this course is appropriate for the 4th grade students, while others are not. Teachers have also indicated various problems due to the lack of teacher

guidebooks student course and workbooks; moreover, they have developed various recommendations in this regard.

**Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının
Görüşlerine Göre Eğitsel Bilgisayar Oyunlarıyla Öğretim***
**Teaching with Educational Computer Games According to
Classroom Teachers and Candidate Teachers' Opinion**

Eyüp YILMAZ¹

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. eyupyilmaz@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 20.10.2017

Yayına Kabul Tarihi: 12.03.2018

ÖZ

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılan öğretime yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 10 sınıf öğretmeni adayı ve Ankara ilinde bulunan çeşitli ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 22 katılımcıdan oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerine amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum (uygun) örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört açık uçlu sorudan oluşan veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları, eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilere eğitsel ve kişisel açıdan fayda sağlayabileceği gibi sosyal hayatta ve sağlık alanında bazı sorunlara neden olabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde tek başına kullanılmasından ziyade diğer öğretim yöntemleri ile harmanlanarak kullanılmasının daha verimli olacağı düşüncesindedirler.

Anahtar Sözcükler: *Oyun, Eğitsel bilgisayar oyunu, Sınıf öğretmeni, Sınıf öğretmeni adayı*

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the classroom and candidate teachers' views about education with educational computer games. The research was carried out in case study design. Study group comprised of 22 participants, including 10 candidate teachers who were studying in a public collage and 12 classroom teachers from various primary schools in Ankara. Convenience sampling method was used to reach classroom and candidate teachers. Data were collected through data collection form developed by the researcher which comprise of four open-ended queries. The descriptive analysis technique was performed to analyze the data. Classroom and candidate teachers indicated that while educational computer games provide educational and

* Bu çalışmanın bir kısmı 16-18 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen 10. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

personal benefits to students, they also may lead to some problems in social life and health field. In addition, according to their views, blending the educational games with other teaching methods is more effective than using alone.

Key Words: *Game, Educational computer game, Classroom teacher, Candidate teacher*

GİRİŞ

Oyunlar, insanlık tarihinin en eski aktivitelerinden birisidir. Çocukların, çevresinde gördükleri ciddi insan uğraşlarını taklit etmesi ile meydana gelmiştir ve nesilden nesile aktarılmasıyla varlığını devam ettirmektedir. Huizinga, (2015:50) oyunu, özgürce razı olunan ve belirli bir amaç doğrultusunda, belirli bir zaman ve mekân sınırları içerisinde gerçekleştirilen ‘alışılmış hayat’ tan ‘başka türlü olmak’ bilincinin eşlik ettiği iradi bir eylem olarak tanımlamaktadır.

Artan teknolojik gelişmeler ile birlikte çocuk oyunları sokaklardan sanal ortamlara doğru kaymaya başlamıştır. Bu teknolojik gelişmeler aynı zamanda öğrencilerin geleneksel olmayan yöntemlerle öğrenmelerine yardımcı olabilecek yeni eğitim araçlarının geliştirilmesine yol açmıştır (Demirbilek ve Tamer, 2010). Bu araçlardan birisi de bilgisayar oyunlarıdır. Her ne kadar aileler ve öğretmenler bilgisayar oyunlarının içeriklerine yönelik endişelere sahip olsa (Frossard, Barajas ve Trifonova, 2012) ya da bazı bilgisayar oyunlarının şiddet içerikli ve bağımlılık yapıcı etkileri bulunsa da (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002) bazı bilgisayar oyunlarının öğretici ve aydınlatıcı özellikleri bulunmaktadır. Eğitsel değer taşıyan bu oyunlar, genel olarak eğitsel bilgisayar oyunları olarak isimlendirilmektedir. Oyun temelli öğrenme ise içerisinde öğrenme içeriklerini barındıran ya da eğitsel amaçları gerçekleştirmek için üretilmiş/oluşturulmuş bilgisayar oyunlarını içeren öğrenci merkezli bir eğitsel model olarak tanımlanabilir (Prensky, 2007).

Özellikle son on yılda araştırmacıların eğitsel amaçlı çeşitli bilgisayar oyunları üzerine çalışmalar yaptıkları ve eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretime ve öğrenci motivasyonuna olan etkisini vurguladıkları görülmektedir (Barendregt ve Bekker, 2011; Dickey, 2011; Frossard, Barajas, ve Trifonova, 2012; Gee, 2007; Hainey, Connolly, Boyle, ve Wilson, 2016; İnal ve Çağıltay, 2007; Karadağ, 2015; Pivec ve Kearney, 2007; Square, 2011, Tüzün, 2006; Ural, 2009). Van Eck (2006), dijital oyun temelli öğrenmenin çeşitli teknolojisi-artırılmış öğrenme yaklaşımları arasında en yüksek

potansiyele sahip yaklaşım olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Araştırmacılar eğitsel bilgisayar oyunlarının kendi yapısında zorlu görevler barındırması, içsel doyumu artıracak mücadelelere yer vermesi, farklı seviyelerde etkileşim imkânı sunması, eğlenceli olması ve anlık dönüt sağlaması gibi özelliklerinin öğrencilere etkili ve anlamlı öğrenme imkânı sağladığını belirtmektedir (Aldrich, 2005; Mims, 2003; Shaffer, 2006). Ayrıca eğitsel bilgisayar oyunlarının farklı kazanımlara ve farklı öğrenci seviyelerine yönelik tasarlanma imkânı olması ve çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak tablet, bilgisayar, akıllı tahta gibi birçok farklı teknolojik araçlarda kullanılabilir olması bu oyunların eğitsel değerini arttırmakta ve eğitimde kullanımını kolaylaştırmaktadır.

Eğitsel bilgisayar oyunları, öğrencilerin öğrenirken aynı zamanda düzenleme, düşünme ve sosyal becerilerini geliştirebilmelerine imkân sağlamakta (Dickey, 2011; Gee, 2007; Kirriemuir, ve Mcfarlane, 2004) ve böylece gelişmiş problem çözme ve karar verme becerilerini gerektiren günlük hayat problemleri ile daha rahat bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak araştırmacılar bu oyunların öğrencilerin bilgilerini ve problem çözme becerilerini artıracak şekilde tasarlanması gerektiğini (Gentile ve Gentile, 2005) ve mutlaka anlamlı dönütler sağlaması gerektiğini (Oblinger, 2004) belirtmektedir. Aksi takdirde öğrenenlere hoşça vakit geçirmenin dışında çok bir katkısı olmayacaktır.

Eğitsel bilgisayar oyunları aynı zamanda öğrencilere akıcı, otantik ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamakta (Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008; Garris, Ahlers, ve Driskell, 2002; Hainey, Connolly, Boyle, Wilson ve Razak, 2016; Laghos, 2010) ve öğrendiklerini pratikleştirme aynı zamanda da tehlike arz etmeyen bir şekilde çevresini keşfetme imkanı sunmaktadır (Aldrich, 2005; Pivec, ve Kearney, 2007). Bunun yanında eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemekte (Squire, 2006) ve çocuklara değerli buldukları aktiviteler üzerinde çalışma imkânı sağlamaktadır (Mumtaz, 2001). Ayrıca eğitsel bilgisayar oyunları sayesinde çocuklar teknoloji korkularının üstesinden gelebilir ve teknoloji

kullanma becerilerini geliştirebilirler (Hainey, Connolly, Boyle, Wilson ve Razak, 2016).

Bunun yanında, Hofstein ve Rosenfeld, (1996) eğitsel bilgisayar oyunlarının müze, hayvanat bahçesi gibi çocukların ilgilerini çeken; ancak ulaşılması her zaman mümkün olmayan ve de zahmetli olan yerlere çocukların sanal ortam üzerinden ulaşmalarını sağlayarak formal eğitim ile informal eğitim arasında bir köprü görevi gördüğünden bahsetmektedir. Slater (2008) ise eğitsel bilgisayar oyunlarının evde kullanılması ile öğrencinin öğrenmesinden öğretmenin değil kendisinin ve ailesinin sorumlu olduğu öğrenen-merkezli pedagojik bir öğrenme ortamının oluşturulabileceğini ifade etmektedir.

Ancak, eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımında istenilen verimin alınabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu noktada seçilen oyunun çocuğun gelişim seviyesine, yaşına ve konuya uygunluğu (Amory, Naicker, Vincent ve Adams, 1999; Clements, 2002; Haugland, ve Wright, 1997) hayati öneme sahiptir. Ke (2008), eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrenci motivasyonu konusunda geleneksel yaklaşımlara göre daha üstün olduğundan; ancak bu yöntemin tek başına etkili bir öğrenme desteği olmadan kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerine sınırlı bir katkı yapacağından bahsetmektedir. Dolayısıyla, eğitsel bilgisayar oyunlarının çocuğun seviyesine uygunluğunu belirleyecek ve etkili bir şekilde kullanacak öğretmenler olmadan bu yöntemin başarılı olması mümkün gözükmemektedir.

Öğretmenlerin eğitsel bilgisayar oyunlarının eğitim – öğretim sürecinde kullanımına yönelik tutumlarını araştıran çalışmalar, onların genelde istekli olmadıkları, olumlu tutuma sahip olanların ise oyunların kullanımında kendilerini yeterli görmediklerini (Bourgonjon vd., 2013; Topçu, Küçük ve Göktaş, 2014) ortaya koymuştur. Bununla beraber teknolojik altyapısı yeterli olan öğretmenlerin oyun tasarım ve kullanım konusunda daha istekli oldukları ancak bağımlılık riski ve zaman kaybı konusunda endişe yaşadıkları görülmüştür (Bağcı ve Çoklar, 2014). Ertmer (1999) öğretmenlerdeki bu isteksizliğin nedenlerini iki temel başlık altında toplamaktadır. Bunlardan birincisi

'dışsal etkenler' olarak adlandırılır ki eğitimcilerin teknolojik araçlara (yazılım-donanım) ulaşabilme durumu, eğitim ve destek gibi etmenlerden oluşur. İkinci tip engel ise 'içsel etkenler' olarak adlandırılır. Bu engel tipi ise öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik özgüveni, öğrencilerin nasıl öğrenebileceği konusunda duyduğu endişe ve öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımına duyulan inanç etmenlerini içermektedir.

Her ne kadar öğretmenler içsel ve dışsal kaynaklı tereddütlere sahip olsalar da eğitsel bilgisayar oyunlarının seçiminde ve kullanımında onlara büyük görevler düşmektedir (Clements, 2002; Haugland ve Wright, 1997; Ke, 2008). Özellikle de öğretimsel konuların oyunlaştırılmasının çocukların motivasyonu (Kirriemuir, ve Mcrlane, 2004) ve derse katılımı (Hwang, Yang ve Wang, 2013) üzerindeki etkisi düşünüldüğünde ilkökul öğretmenlerinin sorumlulukların daha da büyük olduğu söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde araştırmacıları daha çok branş öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı (Bourgonjon vd., 2013; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sensurur ve Sendurur, 2012; Hunt, ve Jones, 2015; Proctor ve Marks, 2013; Tao, Cheng ve Sun, 2012); sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmaların (Frossard, Barajas, ve Trifonova, 2012; Topçu, Küçük ve Göktaş, 2014) sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yine, geleceğin sınıf öğretmenleri ve eğitsel değişimin aracı olan sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü bu durum araştırmacıya, teknoloji çağında büyümüş (öğretmen adayları ve genç öğretmenler) ve teknoloji ile sonradan tanışmış (orta yaş ve üstü öğretmenler) eğitimcilerin eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik düşüncelerini karşılaştırma imkânı sağlayacaktır. Bununla beraber yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak branş öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirildiği (Bağcı ve Çoklar, 2014; Gentile ve Gentile, 2005; Manassis, 2013; Sancar-Tokmak, 2013) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik çalışmaların (Karadağ, 2015) sınırlı kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik

düşüncelerinin ortaya konmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanımına yönelik görüşleri ve varsa farklılıklar belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu alt soruların cevapları aranmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre öğretimde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının olumlu yönleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre öğretimde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının olumsuz yönleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretimde eğitsel bilgisayar oyunlarını tercih etme durumları nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, analiz süreci ile inandırıcılık ve tutarlık çalışmalarından bahsedilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca nitel araştırma yöntemleri eğitimciler için öğretimin geliştirilmesi amacıyla uygulamalarını değiştirme, düzenleme ya

da aktarabilme adına yeterli derinlikte ve yoğunlukta bilgi içeren geri dönüşüm döngüleri sağlar (Kozleski, 2017). Durum çalışmasında ise amaç ele alınan durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi elde etmektir (Patton, 2014, s.447). Durum çalışması gerçek olaylara dayanır ve bir olguyu zengin ve bütüncül bir şekilde ele alır (Merriam, 2015, s. 50). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanımına yönelik görüşleri, altında yatan nedenlerle beraber detaylı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 10 sınıf öğretmeni adayı ve Ankara ilinde bulunan çeşitli ilkokullarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 22 kişiden oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerine amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum (uygun) örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Bu yöntem çalışma grubunun araştırmacıya yakın olmasından ve erişilmesi kolay olduğundan dolayı seçilmiştir. Böylece araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının tamamı Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 4. sınıf kadın öğrencidir. Tüm öğretmen adaylarının kadın olmasının nedeni sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünün kadın olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerin hepsinin de yine kadın olmasıdır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ise Ankara ilinde çeşitli devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Mesleki Kıdem				Toplam
	0 - 10 yıl	10 - 20 yıl	20 - 30 yıl	30 yıl ve üstü	
Kadın	2	3	-	1	6
Erkek	-	3	2	1	6
Toplam	2	6	2	2	12

Araştırmaya altı kadın ve altı erkek sınıf öğretmeni katılmıştır. İki öğretmen 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahipken, iki öğretmen 20 – 30 arası, altı öğretmen 10 – 20 yıl arası ve iki öğretmen de 0 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların hepsi sınıf öğretmenliği mezunudur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Açık uçlu sorular eğitsel bilgisayar oyunları ile ilgili alanyazın (Çankaya ve Karamete, 2009; Gentile ve Gentile, 2005; Hainey, Connolly, Boyle ve Wilson, 2016; Hwang, Yang ve Wang, 2013; Karadağ, 2015; Proctor ve Marks, 2013 vb.) taranarak oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular bir dil uzmanı, nitel desende çalışmaları bulunan bir ölçme –değerlendirme uzmanı ve bir de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan alan uzmanı olmak üzere toplam üç uzmana inceletilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. İlgili sorular eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasının; olumlu etkileri, olumsuz etkileri, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğretimsel etkililiği ve öğretimde tercih edilme durumuna yönelik hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından veri toplamak amacıyla ilgili dersi veren öğretim üyesinden izin alınmış ve öğrencilere çalışmanın amacından bahsedilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Veri toplama sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için araştırmacı tarafından boş bir sınıf ayarlanmıştır. Formlar araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılarak formların doldurulması istenmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 20 dakika sürmüş ve veri toplama formları çalışmaya katılan tüm öğretmen adayları tarafından eksiksiz doldurulmuştur. Benzer bir süreç Ankara ili içerisinde bulunan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile de gerçekleştirilmiştir. Gönüllü öğretmenler belirlenerek çalışmanın amacından bahsedilmiştir. Tüm öğretmenler için ortak zaman dilimi olan öğlen arası diliminde öğretmenlere formlar uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarından veriler yazılı olarak toplandığı için sınıf öğretmenlerinden de veriler yazılı olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği, konunun/algıların/ürünlerin güvenilir bir metot ile dile getirme yeteneği prensibine dayanır (Stone, 1992). Bu metodu Yıldırım ve Şimşek (2011) dört basamakta toplamaktadır. Bunlarda birincisi “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma” ikincisi “tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi” üçüncüsü “ bulguların tanımlanması” ve dördüncüsü ise “ bulguların yorumlanması”dır. Araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılarak temalar önceden tespit edilmiş ve böylece elde edilen kod ve kategorilerin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmiştir. Ardından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler belirlenen temalar içerisinde ele alınmış ve mantık çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu aşamada belirlenen temaların altında yer alan “kod” ve “kategorilere” ulaşılmıştır. Ardından elde edilen bu veriler tanımlanmış ve doğrudan

alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise bulgular neden-sonuç ilişkisi içerisinde yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

İnandırıcılık ve Tutarlık Çalışmaları

Araştırmanın inandırıcılık çalışmaları kapsamında uzman incelemesi; ayrıntılı betimleme çalışmaları ve tutarlık çalışmaları kapsamında kodlayıcı güvenilirliği analizi yapılmıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra nitel desende çalışmaları bulunan bir uzmana kontrol ettirilmiş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın kodlayıcı güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcı güvenilirliği analizi formülü kullanılmıştır. Buna göre kodlayıcı güvenilirliği;

Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100 formülü ile hesaplanmaktadır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin bir bölümü nitel çalışmaları bulunan başka bir araştırmacı tarafından tekrar kodlatılarak, her iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda 59 kodda görüş birliğine varıldığı görülürken, 9 kodda görüş ayrılığına düşülmüştür. Elde edilen veriler güvenilirlik formülünde yerine konulduğunda; [Güvenirlik= 59 / (59 + 9) × 100 = 86,7] kodlayıcı güvenilirliği yaklaşık olarak % 87 bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonucunun %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen % 87, araştırma için istenilen güvenilirlik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları “Öğretimde eğitsel bilgisayar oyunlarının olumlu yönleri”, “öğretimde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanılmasının olumsuz yönleri” ve “eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde tercih etme durumu” olmak üzere üç araştırma sorusunun bulguları aşağıda verilmektedir. Bu bölümde katılımcıların ifadelerine yer verirken öğretmen adayları için (ÖA) sembolü ve sıra numarası, öğretmenler için ise (Ö) kodu ve sıra numarası kullanılmıştır.

Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Kullanılmasının Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretimde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinde elde edilen kodlardan “*ilgi çekme(12), eğlenceli öğretim(9), dikkat çekme (6), etkileşimli öğrenme (5), kalıcı öğrenme (4), bilişsel gelişim(3), teknoloji kullanma becerisi(5)*” kodlamaları ön plana çıkmıştır. Elde edilen kodlardan “*Eğitsel Sürece Katkı*” ve “*Kişisel Gelişime Katkı*” kategorilerine ulaşılmış; kodlar ve kategorilere ilişkin ayrıntılı betimleme Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Kullanımının Olumlu Yönlerine İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Belirlenen Tema	Ulaşılan Kategoriler	Ulaşılan Kodlar	Frekans (f)	
OLUMLU YÖNLERİ	Eğitsel Sürece Katkı	İlgi çekme	12	
		Eğlenceli öğretim	9	
		Dikkat çekme	6	
		Etkileşimli öğrenme	5	
		Kalıcı öğrenme	4	
		Merak uyandırma	3	
		Etkili öğrenme	3	
		Aktif öğrenme	2	
		Oyunlaştırarak öğretim	2	
		Hızlı öğrenme	2	
		Anında geri bildirim	2	
		Dersi verimli kılma	1	
		Kişisel Gelişime Katkı	Teknoloji kullanma becerisi	5
			Bilişsel gelişim	3
	Bilgiyi yapılandıran birey		2	
	Özgüven kazanma		2	
	Hızlı öğrenen birey		2	
	Üretken birey		2	
	Problem çözme	1		
	Analitik düşünme	1		
Psiko-motor gelişim	1			
Kavrama kapasitesi artması	1			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılan öğretimin öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekeceğini dolayısıyla motivasyonlarını artıracığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında konuyu sıkıcılıktan kurtararak aktif ve eğlenceli bir öğrenme ortamını oluşturacağını belirtmişlerdir. Eğitsel bilgisayar oyunlarının farklı zekâlara hitap etmesi ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmasının kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine göre eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilerin, karar verme, analitik düşünme, problem çözme ve teknoloji kullanım becerilerini artırdığı gibi onları bilgiye ulaşabilen ve üretken bireyler haline getirmektedir. Konu ile ilgili katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Eğitsel bilgisayar oyunlarını derslerimde hem kullanıyorum hem de faydalı buluyorum. Çünkü ilkökul çocukları olduğu için oyunun ve teknolojinin olduğu her şey hem ilgilerini çekiyor hem de öğrenmeyi pekiştiriyor. En önemlisi de eğlenerek öğreniyorlar.*

Ö8: *Eğitsel bilgisayar oyunları öğrencilerin karar verme analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. İsteklendirir. Psiko-motor becerilerini geliştirir. Haz ve neşe verir. Bilgisayar kullanma becerilerini geliştirir. Bilgiye ulaşmaya fırsat verir.*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları da benzer olarak öğretimin eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılmasının konuya ilgi ve merakın artıracığını, çocukların eğlenerek ve aktif bir şekilde öğrenebileceğini dolayısıyla daha kalıcı ve aktif bir öğrenme sağlayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim esnasında anında geri bildirim almalarının, onlara daha hızlı bir öğretim sağlayacağını ayrıca eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunacağını, teknoloji kullanma becerilerini artıracığını ve dolayısıyla özgüven kazanmalarına imkân sağlayacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA6: Eğitsel oyunlarla öğrencilere belirli kazanımların verilmesi, bilişsel açıdan kalıcı öğrenmeler sağlaması, eğlenirken öğrenmesi açısından faydalıdır. Bireysel çalışmalarla yürütücü bilişin gelişmesine katkı sağlar. Dikkat çeker, konuya ilgi ve merakı artırabilir. Aynı zamanda anında dönüt verileceği için öğrenme hızlı gerçekleşir.

ÖA9: Faydalı buluyorum. Konuların daha iyi pekiştirilmesini ve çocukların hafızasında daha iyi yer etmesini sağlayacağını, daha etkili olacağını düşünüyorum. Dersleri oyunlaştırarak oynadığımızda daha verimli olmasını sağlıyor, dolayısıyla eğitsel bilgisayar oyunları da benzer bir etki yapıyor. Öğrencilerin dikkatleri daha fazla yoğunlaşıyor, daha eğlenceli oluyor.

Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Kullanılmasının Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasının olumsuz yönlerine ilişkin “göz bozukluklarına neden olma (3), bağımlılık yapma (8), olumsuz duyuşsal gelişim (3), iletişim becerisine ket vurma (2), asosyallik (6), kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu (5), sadece eğlence amaçlı kullanım (3), erişim zorluğu (5), seviyeye uygun olmama (4) gibi görüşleri ön plana çıkmıştır. Elde edilen kodlar “**Sağlıksal Sorunlar**” ve “**Eğitsel Sınırlılıklar**” ve “**Sosyal Sorunlar**” kategorileri altında toplanmıştır. Elde edilen kodlar ve kategorilerine ilişkin ayrıntılı betimleme Tablo 3’te ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Tablo 3. Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Kullanımının Olumsuz Yönlerine İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Belirlenen Tema	Ulaşılan Kategoriler	Ulaşılan Kodlar	Frekans (f)	
OLUMLSUZ YÖNLERİ	Sağlıksal Sorunlar	Bağımlılık yapma	8	
		Göz bozuklukları	3	
		Olumsuz duygu gelişimi	3	
		Baş ağrısı	2	
		Sürekli radyasyona maruz kalma	2	
		Duruş bozuklukları	2	
		Zihinsel problemler	1	
		Psikolojik problemler	1	
OLUMLSUZ YÖNLERİ	Eğitsel Sınırlılıklar	Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu	5	
		Erişim zorluğu	5	
		Seviyeye uygun olmama	4	
		Sadece eğlence amaçlı kullanma	3	
		Eksik öğrenme	2	
		Yoğun müfredatta uygulama zorluğu	2	
		Eğitim dışı kullanım	2	
		Oyunu anlayamama	1	
		Hazır bilgiye alışma	1	
		Sosyal Sorunlar	Asosyallik	6
			İletişime ket vurma	3
			Arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması	2
İşbirliğini engelleme	2			
Saygıda kusur	1			
Hızlı tüketen birey	1			

Sınıf öğretmenleri eğitsel bilgisayar oyunlarının sık kullanılmasının bağımlılık yapma, asosyallık, akran ilişkisinin zayıflaması, öğrencilerin sağlığını olumsuz etkileme gibi problemler doğurabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri müfredatlarının yoğun olduğunu ve eğitsel bilgisayar oyunlarının yoğun müfredatta kullanılmasının verimli olamayabileceğini, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu, öğrencilerin bu oyunları sadece eğlenme amaçlı kullanabileceklerini, dolayısıyla da eksik öğrenmelerin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca oyunların öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, eğitim dışı kullanım, oyunu anlayamama, öğrenciyi hazırcılığa alıştırmaya gibi olumsuzlukların yaşanabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Ö7: *Eğitsel bilgisayar oyunlarını öğretimde kullanılmasının bazı olumsuz yönleri olabilir. Eğitsel oyunların amacı önceden öğrencilere söylenmeli aksi halde sadece eğlenmek amacıyla bu oyunları oynarlar. Bazı öğrenciler oyunları anlamayabilir.*

Ö5: *Bu oyunların bağımlılık yapması bence en büyük olumsuzluktur. Ayrıca oyunların erişilebilirliğinin kolay olmaması bana göre diğer bir olumsuz yönüdür. Ayrıca bunun uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun az olması gerekir.*

Yine sınıf öğretmeni adayları da eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin bilişsel gelişimlerine fayda sağlayabileceğini bunun yanında duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerde göz bozuklukları, baş ağrısı, duruş bozuklukları, vb. problemler oluşturabileceği, bağımlılık yapabileceği, öğrencilerin iletişim becerilerine ket vurabileceği üzerinde durmuşlardır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının akran eğitimini engelleyebileceğini, onları asosyalliğe itebileceğini, öğretmenlerinden uzaklaştırabileceğini dolayısıyla öğretmene duyulan saygının azabileceğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili alıntılar aşağıda yer almaktadır.

ÖA1: *Bu oyunların sadece bilişsel gelişime uygun olabileceğini düşünüyorum. Çocukların duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine bir faydası olmadığını düşünüyorum. Ayrıca sürekli kullanımında bağımlılık yapma ve çocukların göz*

sağlığının bozulması ya da sürekli radyasyona maruz kalması sebebiyle başka sağlık problemleri de yaşayabileceklerini düşünüyorum.

Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Tercih Edilme Durumuna İlişkin

Bulgular

Hem sınıf öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanma konusuna temkinli yaklaşıtları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar “**Kullanmayı Düşünmeme**” ve “**Kullanım Durumları**” kategorileri altında toplanmıştır. Elde edilen kategorilere ilişkin kodlar Tablo 4’te ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin az bir kısmı (**Ö1, Ö5**) eğitsel bilgisayar oyunlarını öğretimde kullanmayı düşünmediğini belirtirken, büyük bir kısmı (diğer yirmi katılımcı) bu yöntemi tek başına kullanma taraftarı olmadığını, diğer materyallerle ya da diğer öğretim yöntemleri ile beraber kullanılmasının daha faydalı olacağı görüşündedirler. Eğitsel bilgisayar oyunlarını tercih etmeyi düşünmeyen öğretmenler özellikle oyunlara erişim zorluğundan ve yetersiz öğrenmenin gerçekleşeceğinden bahsetmişlerdir. Bunun yanında bazı sınıf öğretmenleri (**Ö3, Ö7, Ö10**) ve sınıf öğretmeni adayları (**ÖA2, ÖA10**) kullanma tercihini kazanıma ve derse göre şekillenebileceğini, bazıları (**Ö5, Ö6, ÖA4, ÖA9, ÖA8**) ise eğitsel bilgisayar oyunlarının pekiştirme amaçlı kullanmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Tercih Edilme Durumuna İlişkin Elde Edilen Kod ve Kategoriler

Belirlenen Tema	Ulaşılan Kategoriler	Ulaşılan Kodlar	Frekans (f)
TERCİH EDİLME DURUMU	Kullanmayı Düşünmeme	Kullanmayı düşünmeme	2
		Yetersiz öğrenme	2
		Oyunların kalitesizliği	1
		Zaman kaybı	1
		Hedefe ulaşamama	1
		Teknoloji kalabalığı	1
		Yardımcı materyal olarak kullanma	8
	Kullanım Durumları	Pekiştireç	6
		Harmanlayarak kullanma	5
		Tek başına faydalı bulmama	4
		Derse göre kullanım	3
		Kazanıma göre kullanma	2
		Oyunların kapasitesi	1
		Çocuğun öz. göre kul.	1

Ö1: Ben kullanmayı düşünmüyorum. Çünkü daha önceden de yazılmış oyunlara vakıf olmakla beraber çok faydalı bulduğumu söyleyemem. Bilişim teknoloji sınıflarının ilk kurulduğu yıllarda 1999-2000 gibi, bakanlık tarafından gönderilen oyunlar vardı Piri Reis vb. dil öğreten oyunlar vardı. Bu oyunlar bir sonuç doğurmadı sadece bilgisayar kullanıcı sayısının artmasına sebep oldular. Öğrettikleri şey ders bilgileri değil bilgisayarı hızlı kullanmak oldu.

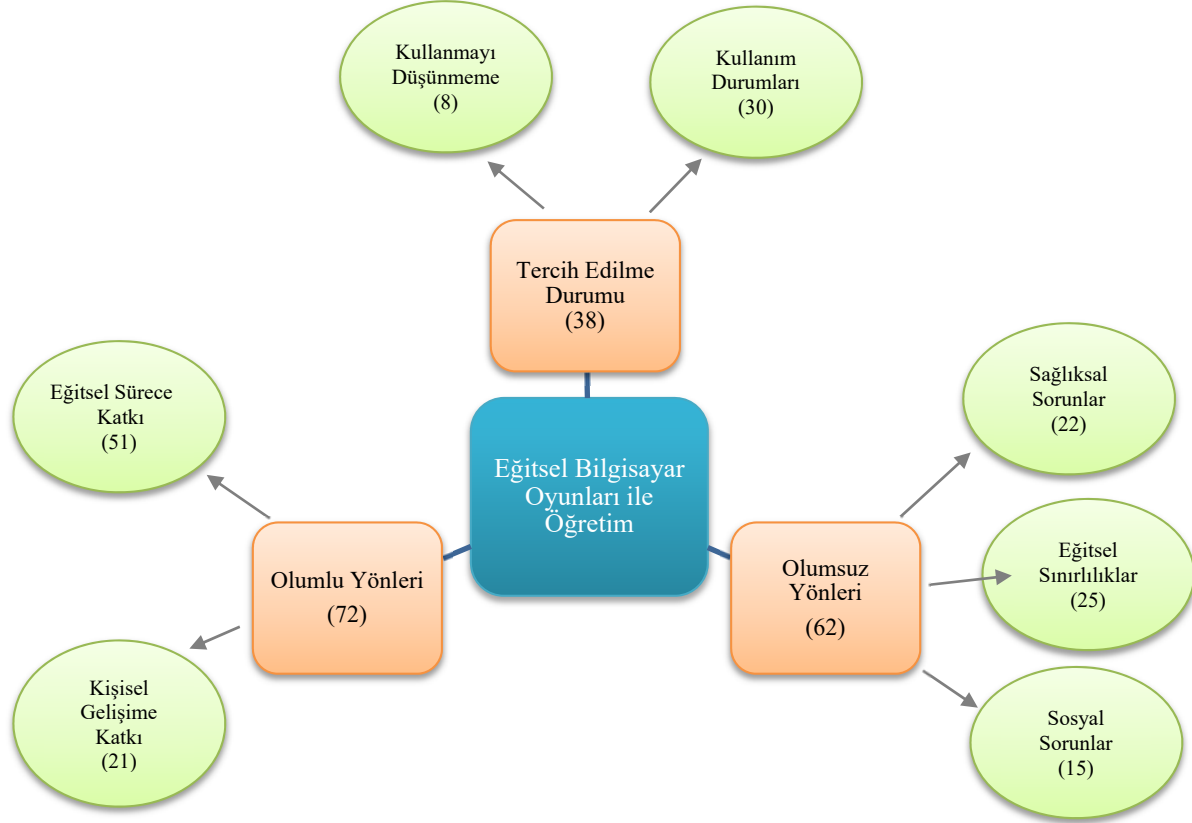
Ö10: Bazen evet bazen hayır. Hatta çoğunlukla hayır. Zihinlerinde somutlaştırmayı başaramadığım Fen ve Teknoloji dersi için bunu belki kullanırım. Diğer derslerde

kullanmam. Çünkü kendini sözlü ifade etmesi, sosyalleşmesi, enerjisini harcayabileceği etkinlikler yapması daha önemli.

ÖA8: *Kısmen kullanabilirim diye düşünüyorum. Bazı konularda oyunla pekiştirme, alıştırma ve tekrar çalışmalarını bu şekilde yapmak daha kalıcı öğrenme sağlayacaktır.*

ÖA3: *Evet kullanırım. Çünkü öğrencilere faydası olacağını düşünüyorum. Fakat bir derste sadece eğitsel oyunlardan faydalanmam. Diğer klasik oyunlardan ya da materyallerden de faydalanırım. Çünkü sürekli bu oyunların oynanmasının öğrencide bağımlılık yaratacağını düşünüyorum.*

Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin düşüncelerinin toplandığı kavramsal kategori ve temalar Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. *Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğretimde Kullanılmasına İlişkin Algularının Toplandığı Kavramsal Kategoriler ve Frekansları*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin düşünceleri ile eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde tercih etme durumlarına yönelik düşünceleri alınarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak;

Hem sınıf öğretmenleri hem de sınıf öğretmeni adayları eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanımının öğrencilerin **ilgisini** ve **dikkatini çekeceği** ve aynı zamanda öğrencilere **aktif** ve **eğlenceli bir öğrenme** ortamı sunacağı üzerinde durmuşlardır. Griffiths (2008) de benzer olarak eğitsel bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanımının çocuklar ve ergenler açısından çok ilgi çekici olabileceğinden bahsetmektedir. Yine Bakar, Tüzün ve Çağıltay, (2008) eğitsel oyun ortamının ilköğretim 6. sınıf öğrencileri tarafından beğenildiği, bu sınıf ortamının sosyal bilgiler dersinde destekleyici olarak kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Anyaegbu, Ting ve Li (2012) eğitsel bilgisayar oyunlarının hem düşük hem de yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokul öğrencilerinin derse yönelik motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Chuang ve Chen (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitsel bilgisayar oyunları ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir öğrenme düzeyine ulaştıkları bulunmuştur. Karadağ (2015) da benzer olarak öğretmen adaylarının eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılan ilk okuma yazma etkinliklerine yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını ve onların bilgi düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulabileceklerini, öğretmen adayları ise öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Elde

edilen sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanımının olumlu yönlerine ilişkin benzer fikirlere sahip oldukları söylenebilir. Yine öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda onların eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını ve derse karşı motivasyonlarını artırdığı bulunmuştur (Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008; Batson & Feinberg, 2006; Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Ke & Grabowski, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanımının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, her iki grubunda en fazla üzerinde durduğu olumsuzlukların **bağımlılık yapma, asosyallik ve sağlıkla ilgili çeşitli sorunlar** olduğu görülmektedir. Her iki grup da eğitsel bilgisayar oyunlarının aşırı ve sürekli kullanımının öğrencilerde bağımlılık yapma, göz bozukluğu vb. sağlıkla ilgili sorunlara neden olacağı ve öğrencileri asosyalliğe itebileceği düşüncesindedirler. Bunun yanında sınıf öğretmenleri eğitsel bilgisayar oyunlarının **kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu, oyunlara ulaşmanın zor olması** ya da **uygun seviyelerdeki oyunların seçilebilmesi** gibi uygulama esnasında, öncesinde ya da sonrasında yaşanabilecek potansiyel sıkıntılar üzerinde durmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarından farklı olarak öğretimin içerisinde aktif olarak yer almaları nedeniyle öğretim boyutunda yaşanabilecek sıkıntılardan öğretmen adaylarından daha fazla bahsettiği düşünülmektedir.

Proctor ve Marks, (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler eğitsel bilgisayar oyunlarının içeriklerinin öğretim programının içerikleriyle tam olarak uyuşmadığı, dolayısıyla da uyum sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Topçu, Küçük ve Göktaş (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin, eğitsel bilgisayar oyunları ile yapılan öğretimin faydalı ve sınırlı yönlerinin olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Wrzesien ve Alcaniz Raya (2010) eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı deney grubunun hedeflenen içerik bilgisine yönelik anlamlı bir gelişme gösteremediğini belirtmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlası (13 katılımcı) eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde tek başına kullanılmasından ziyade diğer öğretim yöntemleriyle harmanlanarak yardımcı materyal olarak kullanılmasının daha verimli olacağı düşüncesindedirler. Bunun yanında eğitsel bilgisayar oyunlarının pekiştirme, alıştırma amaçlı kullanılabilceğini de ifade etmişlerdir. Benzer olarak Hwang, Yang ve Wang (2013) uygun öğrenme stratejileri ile desteklenmeden eğitsel bilgisayar oyunlarının etkililiğinin sınırlı kalacağını, hatta teknoloji ile desteklenmiş bir mevcut öğretim yöntemine göre daha kötü sonuçlar verebileceğini belirtmektedir. Bununla beraber bazı araştırmacılar eğitsel bilgisayar oyunlarının sadece pekiştirme materyali olarak kullanılmasının istenilen etkiyi yaratmayabileceğini belirtmektedir (Hwang, Wu ve Chen, 2012; Wang ve Chen, 2010). Dolayısıyla eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımı noktasında alanyazında bir fikir birliğinin bulunduğunu söylemek güçtür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları (Bourgonjon vd., 2013; Topçu, Küçük ve Gökteş, 2014); ancak bu oyunların kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ya da adapte olamadıkları (Kenny ve Gunter, 2011), kendilerini yeterli hisseden öğretmen adaylarının ise bağımlılık yapma ya da zaman kaybı gibi faktörlerden dolayı kullanımı konusunda endişe duydukları belirlenmiştir (Bağcı ve Çoklar, 2014). Kenny ve McDaniels (2011) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan eğitimcilerin büyük bir kısmının eğitsel bilgisayar oyunlarına karşı olumsuz tutuma sahip iken, eğitsel bilgisayar oyunları ile tanıştıktan sonra fikirlerini değiştirdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla, eğitimcilerin eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik bilgi düzeyleri de onların tutumları olumlu-olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim Saygılı da (2013) öğretmenlerin eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik bilgi eksikliklerinin giderilmesi için eğitim almaları gerektiğini ve farkındalıklarının artırılması için bu tür kaynaklara ulaşım haklarının olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen gruplarının karşılaştırılmasının yapıldığı bir başka çalışmada ise ilkökul öğretmenlerinin eğitsel amaçlı bilgisayar oyunlarının eğitime

adaptasyon becerilerinin, ortaokul öğretmenlerinin bu oyunları eğitime adapte edebilme becerilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Proctor ve Marks, 2013).

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

- Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasının olumlu yönlerinin bulunduğunu, bunun yanında da özellikle bağımlılık yapma, asosyalliğe neden olma, nasıl kullanacağını bilememe ya da oyun seviyesini belirleyememe gibi tereddütlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda da görüldüğü üzere eğitimcilerin bu tür oyunlara yönelik pedagojik bilgi ya da pratik eksiklikleri bu tür endişelere yol açmaktadır. Bu noktada eğitim teknolojileri tarafından bilgilendirici seminerler verilmesi ve pratik yapma imkânı sağlayan çalışmalar gerçekleştirilmesi sorunun çözümüne katkıda bulunması açısından önemlidir.
- Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenler eğitsel bilgisayar oyunlarına ulaşabilme noktasında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretim konularına yönelik hazırlanacak eğitsel bilgisayar oyunları seti öğretmenlerin hizmetine sunulabilir. Çünkü öğretmenler eğer pedagojik olarak da desteklenmezlerse onların sadece teknolojik bilgi ve becerilerini artırmak istenilen sonuca ulaşmada yeterli olmayabilir (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur, 2012).
- Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının yarısından fazlası (13 katılımcı, % 59) eğitsel bilgisayar oyunlarının tek başına kullanılmasının yanı sıra diğer öğretim yöntemleriyle harmanlanarak kullanılmasının daha verimli olacağı düşüncesindedirler. Bu konuda alanyazında da fikir birliği sağlanabilmiş değildir. Dolayısıyla eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanımına yönelik yapılacak olan deneysel çalışmalar alanyazına önemli katkılar sunacaktır.

Sonuç olarak eğitsel bilgisayar oyunlarından öğretimde faydalanılmasının en önemli belirleyicilerinden birinin öğretmenlerin bu teknolojileri kullanmaya yönelik düşünceleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eğitsel bilgisayar oyunlarını kullanma konusunda cesaretlendirilmeye ve endişelerinin giderilmesine ihtiyacı vardır. Bu konuda hemen her okulda bulunan öğretim teknolojilerine (bilgi teknolojileri ve yazılım öğretmenlerine) önemli sorumluluklar düşmektedir. Elbette teknoloji tek başına öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar denilemez. Zira eğitimde aracın etkililiği üzerine yıllardır sürmüş olan Clark (1983; 1994) ve Kozma (1991; 1994) arasındaki tartışma bile buna net bir cevap verebilmiş değildir. Ancak teknolojinin bağlama, öğrenme hedeflerine ve öğrenci özelliklerine uygun olarak kullanılmasının öğrenmeye destek olabileceği günümüzün yadsınamaz bir gerçeğidir. Dolayısıyla teknolojiden çeşitli sebepler nedeniyle mahrum kalmak yerine; uygun şekilde faydalanmak Z kuşağı olarak adlandırılan (Oblinger ve Oblinger, 2005) teknoloji neslinin beklentilerini karşılama noktasında en doğru seçim olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aldrich, C. (2005). *Learning by doing: A comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy and learning and other educational experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C. (1999). "The use of computer games as an educational tool: Identification of appropriate game types and game elements." *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321.
- Anyaeibu, R., Ting-JESSY, W., & Li, Y. (2012). Serious game motivation in an EFL classroom in Chinese primary school. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 154-165.
- Bağcı, H. ve Çoklar, A. N. (2014). Bilgisayar oyunları, eğitsel kullanımları ve tasarım yeterlikleri açısından BÖTE öğretmen adaylarının değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 195-211.
- Bakar, A., Tüzün, H. ve Çağiltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.
- Barendregt, W., & Bekker, T. M. (2011). The influence of the level of free-choice on the use of an educational computer game. *Computer & Education*, 56, 80-90.
- Batson, L., & Feinberg, S. (2006). Game design that enhance motivation and learning for teenagers. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, 34-43.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bourgonjon, J., Grove, F. D., Smet, C. D., Looy, J. V., Soetaert, R. & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & Education*, 67, 21-35.
- Chuang, T. Y. & Chen, W. F. (2009). Effect of computer-based video games on children: An experimental study. *Educational Technology and Society*, 12, 1-10.
- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 53(4), 445-459.

- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29.
- Clements, D. H. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 160-181.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2009). The effects of educational computer games on students' attitudes towards mathematics course and educational computer games. *Procedia Social and Behavioural Science*, 1, 145-149.
- Demirbilek, M. & Tamer, S. L. (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 709-716.
- Dickey, M. D. (2011). Murder on grimm isle: the impact of game narrative design in an educational game based learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 456-469.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first – and second – order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423-435.
- Frossard, F., Barajas, M., & Trifonova, A. (2012). A Learner game design approach: Impact on teachers' creativity. *Digital Education Review*, 21, 13-22.
- Garris, G., Ahlers, R., & Driskell, J. (2002). Games, motivation, and learning. *Simulation & Gaming*, 33, 441- 467.
- Gee, J. P. (2007). *Good videogames and good learning: Collected essays on video games*. New York: Peter Lang Press.
- Gentile, D. A., & Gentile, J. R. (2005). *Violent games as exemplary teachers*. Paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development, Atlanta, GA.
- Griffiths, M. D. (2008). Adolescent video game playing: Issues for the classroom. *Education Today*, 60(4), 32-34.
- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers & Education*, 102, 202-223.

- Haugland, S. W., & Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-112.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (5. Baskı) (Çev. M. A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hunt, C. S. & Jones, C. M. (2015). Educators who believe: understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom. *Research in Learning Technology*, 23(1), 1-14.
- Hwang, G. J., Wu, P. H., & Chen, C. C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem solving activities. *Computers & Education*, 59(4), 1246-1256.
- Hwang, G. J., Yang, L. H., Wang, S. Y. (2013). A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science courses. *Computers & Education*, 69, 121-130.
- İnal, Y. Ve Çağiltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455-464.
- Karadağ, R. (2015). Pre-service teachers' perceptions on game based learning scenarios in primary reading and writing instruction courses. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 185 – 200.
- Ke, F. (2008). Computer games application within alternative classroom goal structures: Cognitive, metacognitive, and affective evaluation. *Educational Technology Research & Development*, 56(5), 539-556.
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Game playing for mathematics learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259.
- Kenny, R. F., & McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.
- Kenny, R., & Gunter, G. (2011). Factors affecting adoption of video games in the classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(2), 259- 276.

- Kirriemuir, j. & Mcfalane, A. (2004). Literature review in games and learning. A NESTA Future lab Research Report. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document> uzantılı internet adresinden alınmıştır.
- Kozleski, E. B. (2017). The uses of qualitative research: Powerful methods to inform evidence-based practice in education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19-32
- Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of educational research*, 61(2), 179-211.
- Kozma, R. B. (1994). Will media influence learning? Reframing the debate. *Educational technology research and development*, 42(2), 7-19.
- Laghos, A. (2010). Multimedia games for elementary/ primary school education and entertainment. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 69, 77-81.
- Manassis, D. (2013). *Examining early childhood education students' attitudes toward educational computer games in kindergarten*. 7th European Conference on Games Based Learning Academic Conferences'da sunulmuştur, Portekiz.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Mims, C. (2003). Authentic Learning: A practical introduction & guide for implementation. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 6(1), 1-3.
- Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. *Computers & Education*, 36, 347-362.
- Oblinger, D. G. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 1-18.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the next generation. *Educating the next generation*, 2(1-2), 20.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Prensky, M. (2007). *Digital game based learning*. St. Paul, MN: Paragon house.

- Pivec, M., & Kearney, P. (2007). Games for learning and learning from games. *Organizacija*, 40(6), 267-272.
- Proctor, M. D., & Marks, Y. (2013). A survey of exemplar teachers' perceptions, use, and access of computer-based games and technology for classroom instruction. *Computers & Education*, 62, 171-180.
- Sancar – Tokmak, H. (2015). Pre-service teachers' perceptions on TPACK development after designing educational games. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 392-410.
- Saygılı, G. (2013). Analysis of teachers' views on the configuration of first reading and writing process with games. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 235-248.
- Shaffer, D. (2006). *How computer games help children*. Palgrave MacMillan.
- Stone, H. (1992). Quantitative descriptive analysis (QDA). In Robert C. H (Ed.) *Manual on descriptive analysis testing for sensory evaluation* (pp. 15-21). Baltimore: ASTM Publication.
- Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29.
- Tao, Y. H., Cheng, C. J., & Sun, S. Y. (2012). Alignment of teacher and student perceptions on the continued use of business simulation games. *Educational Technology & Society*, 15(3), 177-189.
- Topçu, H., Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Tüzün, H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 220-229.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Van Eck, R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16-30.

- Wang, I. C., & Chen, M. P. (2010). The effects of game strategy and preference-matching on flow experience and programming performance in game-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 39-52.
- Wrzesien, M., & Alcaniz Raya, M. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior procest. *Computers & Education*, 55(1), 178-187.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Introduction

Game is an activity as old as humanity history. Huizinga, (2015:50) defines the game as a voluntary action accompanied by the consciousness of “being otherwise” from the “customary life” which is freely agreed and committed within a certain time and space and through a specific purpose.

Children games has begun to shift from the streets to the virtual environment with the development of technology. This technological process has led to development of new educational devices that are help to children learn from with non-traditional methods (Demirbilek, and Tamer, 2000). Even if parents and educators have concern about content of computer games (Frossard, Barajas and Trifonova, 2012) and some of computer games has violent and addiction affects (Garris, Ahlers and Driskell, 2002) some of them have instructive and enlightening structure. These games that have educational content generally named as educational computer games.

Especially, in the last ten years, it can be seen that the researchers have focused on variety educational computer games and mentioned their effects on student engagement and motivations (Barendregt, and Bekker, 2011; Dickey, 2011; Frossard, Barajas, and Trifonova, 2012; Gee, 2007; İnal, and Çağıltay, 2007; Karadağ, 2015; Pivec, and Kearney, 2007; Square, 2011, Tüzün, 2006; Ural, 2009). Due to having challenge in their own structure, enable the interaction at different levels, being enjoyable and having instant feedback, educational computer games can provide to the students effective and meaningful learning opportunities (Aldrich, 2005; Mims, 2003; Shaffer, 2006).

Playing educational computer games, while enhancing the students’ knowledge, at the same time help them for improving their coordination, thinking and social skill (Dickey, 2011; Gee, 2007; Kirriemuir, and Mcfarlane, 2004) and hence help them to overcome the daily life problems that required advanced problem solving and decision making skills. However, there are some case need to be considered in order to get the desired efficiency in the use of educational computer games. At this point, the compliance of chosen game to the child’s developmental level, age and subject has vital important (Amory, Naicker, Vincent and Adams, 1999; Clements, 2002, Haugland and Wright, 1997). Therefore, it is not possible for this method to be successful without the teachers who will determine the appropriateness of the educational computer game to the child’s level.

The literature has shown that while the studies that are investigate the attitude of teachers, were limitedly focused on primary school teachers (Proctor, and Marks, 2013; Topçu, Küçük, and Göktaş, 2014), most of them have focused on branch teachers (Bağcı, and Çoklar, 2014; Bourgonjon vd., 2013; Hunt, and Jones, 2015; Proctor, and Marks, 2013; Tao, Cheng, and Sun, 2012 etc.). However, considering the dramatization of educational subjects' effects on students' motivation and attendance on subject, it can be claimed that the importance of using educational computer games in primary school education. Despite the fact that teachers have internal and external source hesitation, they have a critical position in selection and use of educational computer games (Clements, 2002; Haugland and Wright, 1997; Ke, 2008). Especially, considering the influence of dramatizing the teaching subject on children's motivation (Kirriemuir, and Mcrlane, 2004) and participation (Hwang, Yang, and Wang, 2013) it can be said that primary school teachers have greater responsibilities than the others. Determining the thoughts of candidate teachers who are the future of teachers and instrument of educational change is also important as it will enable us to compare the thoughts of young educators' (candidates and young teachers) and elder educators' thought towards the educational computer games.

In this study, it will be tried to determine the primary school and candidate teachers' thoughts on using the educational computer games in education and will be tried to determine the differences of views if any.

Method

Research was carried out in a case study design from qualitative research models. The main purpose in the case study, obtaining systematic and in-depth information on the research issue (Patton, 2014, p.447). Study group comprised of 22 participants, including 10 candidate teachers who are studying in a public collage in Turkey, and 12 classroom teachers from various primary schools in Ankara. Candidate teachers were chosen among the volunteer participants by random sampling method. Convenience sampling method was used to reach classroom teachers. Data was collected through semi-structured form which developed by the researcher. The implementation process was conducted with candidate teachers in an appropriate room. Researcher interviewed with classroom teacher in the teachers' room. The semi-structured forms distributed to the classroom teachers and make sure that they have totally understood the purpose. The interviews took about 25 minutes and all the forms was filled completely by the participants. As a part of the validity and reliability studies, expert opinion was consulted and the coder reliability analysis and detailed description was conducted.

Findings, Results and Discussion

Classroom teachers and candidate teachers' perceptions about the positive aspect of using educational computer games in teaching were grouped under "**Contribution to the Education Process**" and "**Contribution to the Personal Development**" categories and "take attention (12), entertaining (9), take attention (5), interactive learning (5), permanent learning (4), technology using skill (4) codes became prominent. They have stated that training with educational computer games has educational benefits such as provide in active and permanent learning, arouse their interest and curiosity. Also getting instant feedback from the educational computer games, will be given the opportunity to the students learn fast. Similarly, Griffiths (2008) state that, using the educational computer games in teaching can be found interesting by the children and adolescents. Furthermore, Bakar, Tuzun, and Cagiltay (2008) have found that, educational game environment liked by the students grade six, and using this method as supportive enhanced students' motivation.

Classroom teachers and candidate teachers' perceptions about the negative aspect of using educational computer games in teaching were grouped under "**Health Problems**", "**Educational Limitations**" and "**Social Problems**" categories and "cause the eye disorders (3), lead to addiction (8), negative affective development (3), inhibition of communication skills (2), a sociality (6), difficulties of using in crowded classes (5), infeasibility of student level (4) codes became prominent. They have stated that training with educational computer games caused some personal negations such as addiction, a sociality, various health problems (visual impairment, headache, physical condition failure, psychological problems etc.) inhibiting communication skills. Some of candidate teachers claimed that educational computer games may adversely affect the students' affective and psychomotor development. Topçu, Küçük, and Göktaş, (2014) have found similar findings in their study. In addition, it has found that, candidate teachers have positive opinion for using the educational computer games in primary reading and writing course (Karadağ, 2015).

The preferring situation of classroom and candidate teachers' using educational computer games in teaching were grouped under "**Do not consider the use**" and "**Use by case**" categories. A large part of classroom and candidate teachers (20 participants) have positive attitude for using the educational computer games in their courses. However, most of them think using these games by blending with other teaching methods more effective than using alone. Mostly, classroom and candidate teacher stated that they have hesitation whether using the educational computer games in teaching or not due to lack of pedagogical knowledge and practice. At this point

informative and educational seminars can be given by educational technologists. Also, presenting the educational computer games provided by the Ministry of National Education to the serve of educators and students can be useful.

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulundaki Öğretmenlik Uygulamalarının İncelenmesi*

An Investigation about Teaching Practices in Girls College of Technical Teacher Education

Gülçin SARAÇOĞLU¹, Özden DEMİRKAN², Gülşen ÜNVER³

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. geroglu@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. ozdendemirkan@gmail.com

³Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. gulsen.unver@ege.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 22.09.2017

Yayına Kabul Tarihi: 01.03.2018

ÖZ

Bu tarihsel incelemenin amacı, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (KTYÖO) programlarındaki öğretmenlik uygulamalarından günümüz öğretmen eğitimi programları için bazı sonuçlar çıkarmaktır. Bu amaçla, KTYÖO'daki öğretmenlik uygulamalarının belirgin özellikleri ve bu uygulamaları etkileyen etmenler incelenmiştir. Çalışmada, KTYÖO'da öğreticilik yapmış ya da bu kurundan mezun olmuş toplam 20 kişiyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin içerik analizi sonuçları; KTYÖO'daki öğretmenlik uygulamalarının öğretim yöntemlerine ilişkin derslerle uyum, programın paydaşları arasındaki işbirliği ve öğretmen adaylarına kılavuzluk açılarından verimli olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Öğretmen Eğitimi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Öğretmenlik Uygulaması

ABSTRACT

The purpose of this historical study is to take some lessons from teaching practices in High Technical Teacher Education School for Girls (HTTESG) for current teacher education programs. For this purpose, specific characteristics of teaching practices and factors on the effectiveness of teaching practices in HTTESG were investigated. Semi-structured interviews were administered with 20 individuals who taught in and/or graduated from HTTESG. Results of the

* Bu çalışmanın bir kısmı 27-30 Ekim 2016 tarihinde düzenlenen 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

content analysis on data revealed that teaching practices in HTTESG were effective in terms of the coherence between the methods courses and teaching practices, the cooperation between the stakeholders of the program and mentoring for teacher candidate.

Keywords: *Teacher Education, Girls College of Technical Teacher Education, Teaching Practice*

GİRİŞ

Son yıllarda etkili öğretmen eğitimi programlarında benimsenen temel ilkelerden biri kuram-uygulama bağlantısıdır. Bu ilkenin öğretmen eğitimine yansıtılmasına, öğretmenlik uygulamalarının büyük katkı sağladığı bilinmektedir (Darling-Hammond, 2006; Külâhçı ve Külâhçı, 1987). Bu nedenle, öğretmenlik uygulamalarını kuram-uygulama bağlantısına yönelik gerçekleştirme yolları araştırılmaktadır (ör. Aiken ve Day, 1999; Ünver ve Kurşunlu, 2014).

Araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutunda günümüzde ciddi yetersizlikler ve sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır (ör. Alpan ve Erdamar, 2011; Bümen, Ünver ve Başbay, 2010; Kumral, 2010; Yalın-Uçar, 2012). Ünver (2016) Türkiye’deki öğretmenlik uygulamalarının temel sorunlarını şöyle özetlemektedir: 1) Uygulama derslerinin son sınıflarda ve kısa süreli olması, 2) Öğretmen aday sayılarının fazla olması, 3) Program paydaşlarının sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz kalması, 4) Fakülte-okul işbirliğinin ve eşgüdümünün kurulamaması. Hacıoğlu (1990) ise çeşitli eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülüşü ile ilgili çalışmalarda birbirinden farklı yaklaşımlar izlenmesini de önemli bir sorun olarak nitelendirmektedir.

Araştırma bulguları temel alınarak öğretmenlik uygulamalarına ağırlık veren modeller önerilmektedir (Alkan, 1976; Hacıoğlu, 1990; Özcan, 2013; TEDMEM, 2015). Özsoy (2004), gelecekteki modellerin oluşturulmasında; geçmişte uygulanmış ve sağlam bir felsefeye dayanan modellerden yararlanılabileceğini dile getirmektedir. Türkiye’nin öğretmen eğitimi tarihinde yer alan önemli kurumlar arasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (KTYÖO) da sayılmaktadır (Doğan, 1977; Duman, 2014; Küçükahmet, 1993; Sağlam, 2011).

KTYÖO’nun kuruluşu 1934-1935 öğretim yılına kadar uzanmaktadır ve o dönemde adı Kız Ertik Öğretmen Okuludur. Kız Ertik Öğretmen Okulu 1939’da Kız Meslek Öğretmen Okulu, 1947’de Kız Teknik Öğretmen Okulu ve 1961’de KTYÖO adını

almıştır. KTYÖO, 1982’de Mesleki Eğitim Fakültesi adıyla üniversite bünyesinde hizmet vermeyi sürdürmüştür (KTYÖO Yıllığı, 1968). Ancak Mesleki Eğitim Fakültesi de 2/11/2009 tarihli ve 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kapatılan fakültelerden biri olmuştur (Resmi Gazete, 2009).

KTYÖO, kız enstitülerine öğretmen yetiştirme rolünü üstlenmiş ve bu rol gereği de KTYÖO’da kadın eğitime yönelik bölümler açılmıştır. Kız enstitülerinin eğitim programlarındaki değişiklikler doğrultusunda, KTYÖO’daki bölümlerde de yenilikler olmuştur. Okul, üniversiteye bağlandığında şu bölümler vardır: 1) Giyim, 2) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 3) Aile Ekonomisi, 4) El Sanatları, 5) Besin Teknolojisi, 6) Resim, 7) İşleme-Dokuma ve Örgü (Tebliğler Dergisi, 1981).

KTYÖO programlarının kuram ve uygulama boyutlarının ağırlığı değişiklik göstermiştir. Örneğin, öğretmenlik uygulaması 1948 programında haftada dört saat (Tebliğler Dergisi, 1948) iken, 1971 programında 22 saate yükseltilmiş (Tebliğler Dergisi, 1971), fakat 1978 programında 16 saate düşürülmüştür (Tebliğler Dergisi, 1978).

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları halen istenilen nitelikte yürütülememektedir. Nitekim Yıldırım (2013), öğretmenlik uygulamalarının düzeyi ve kapsamını Türkiye’de önemli araştırma problemlerinden biri olarak nitelendirmiştir. Yücel-Toy (2015) ise, öğretmen adaylarının farklı uygulama okullarındaki performanslarını inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili çalışmalara ihtiyaç sürmektedir.

KTYÖO’daki uygulamalardan, günümüz öğretmen eğitimi programları için bazı dersler çıkarılabileceği düşünülmektedir. Ancak bu okulda öğretmenlik uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiği ve kurum olarak bu konuda nasıl başarılı olduğunu ayrıntılarıyla ortaya koyan kaynaklara rastlanılamamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada KTYÖO programlarında gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarından günümüz öğretmen eğitimi programlarına yönelik sonuçlar çıkarmak amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) KTYÖO’daki öğretmenlik uygulamalarının belirgin özellikleri nelerdir? 2)

KTYÖÖ'da öğretmenlik uygulamalarının verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir? Çalışmanın sonuçları öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutunda yaşanan sorunların kaynaklarına ilişkin önemli ipuçları vermenin yanında KTYÖÖ'ya ilişkin kaynakların artmasına da katkı sunabilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada geçmişte uygulanmış bir öğretmen eğitimi programı incelendiği için tarihsel araştırma türü tercih edilmiştir. Tarihsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri ilgili dönemde yaşantıları olan bireylerle görüşme yapmaktır. Bu çalışmada da KTYÖÖ'nun öğretmenlik uygulamalarına ilişkin gözlem ve deneyimleri olmuş bireylerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Çalışma evreninde yer alan kişilerin çoğunun emekli olmaları nedeniyle kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, örnekleme KTYÖÖ'da öğretmenlik uygulaması dersini yürütmüş ve/veya öğrenim görmüş 20 kişi yer almıştır. Katılımcıların 16'sı KTYÖÖ'da yalnızca öğrenim görmüş kişilerdir. Biri yalnızca uygulama öğretim elemanı olarak çalışmıştır. Dördü ise, hem öğrenim görmüş hem de uygulama öğretim elemanı olarak görev yapmıştır. Katılımcılardan bu rollerine göre veri toplanmıştır. Bu durumda öğretim elemanı rolüyle dört kişiden, öğretmen adayı rolüyle 19 kişiden veri toplanmıştır. Örnekleme Giyim bölümünden beş, Aile Ekonomisi ve El Sanatları bölümlerinden dört; Resim ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümlerinden üç; İşleme-Dokuma ve Örgü bölümünden ise bir kişi yer almıştır. Katılımcılar, KTYÖÖ'nda 1964 ile 1982 yılları arasındaki dönemde uygulama öğretim elemanı olarak çalışmış ya da öğrenim görmüşlerdir. Bu nedenle çalışmanın bulguları bu yıllar arasındaki deneyimlere ilişkin görüşlerle sınırlıdır.

Çalışmanın verileri uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları için ayrıca hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Taslak görüşme formları için KTYÖÖ'nun üniversiteye bağlanmasından sonra hizmet veren Mesleki Eğitim Fakültesi'nde lisansını tamamlamış ve asistanlık sürecini yaşamış iki uzmandan

görüş alınmıştır. Sonuçta görüşme formlarında altışar soru bulunmaktadır. Öğrenim görmüş kişiler için hazırlanan sorulardan ikisi şu şekildedir: 1) KTYÖO çalışanlarının, öğretmen adaylarının ve meslek liselerinde staj yaptığı sınıflardaki öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına bakış açıları nasıldı? 2) Sizin öğrenciliğiniz döneminde öğretmenlik uygulamaları nasıl yürütülüyordu?

Çalışmanın verileri 2015-2016 yıllarında toplanmıştır. Görüşmelerin biri telefonla, diğerleri yüz yüze yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler katılımcıların evleri ya da iş yerlerinde yapılmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 26 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı (n=17) ya da elle not tutularak (n=3) kaydedilmiştir.

Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle iki araştırmacı dört farklı bölümden birer görüşmeyi başlangıç kod listesi kullanarak analiz etmişlerdir. Bu analizler üzerinde hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %81'dir. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin %80'den yüksek olması kabul edilebilirdir. Dolayısıyla iki araştırmacı verilerin tümünü analiz etmişlerdir. Bulguların yazımında yer alan doğrudan alıntılar ilgili bulgu ve temayı temsil etmelerine ve ilgi çekici olmalarına özen gösterilmiştir. Veri kaynağı kısaltmaları; KTYÖO'nda öğrenci rolünde görüş bildirenler için (ÖA), uygulama öğretim elemanı rolünde veri sağlayanlar için (ÖE) şeklinde kullanılmıştır.

Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği geçerlik ve güvenilirlik önlemleri dikkate alınarak şu çalışmalar yapılmıştır: 1) KTYÖO'da öğretmenlik uygulamalarında öğretim elemanı olarak görev almış ve öğrenci rolü üstlenmiş olan bireylerle görüşülerek veri kaynağı çeşitlendirilmiştir (İçgeçerlik ve içgüvenirlik). 2) Çalışmanın verilerinin analizi için başlangıç kod listesi oluşturulmuş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (İçgüvenirlik). 3) Veri toplama araçlarının hazırlanmasında iki program geliştirme uzmanından görüş alınmıştır (İçgeçerlik).

Araştırmacılar lisans eğitimlerini mesleki eğitim fakültesinde tamamlamışlardır. Ayrıca, araştırma görevliliği sürecini de aynı fakültede yaşamışlardır. Dolayısıyla, KTYÖO geleneğinin nispeten sürdüğü bir kurumda yetiştikleri söylenebilir. Bu durum

araştırmacıların veri toplama araçlarını hazırlamaları, katılımcılara ulaşmaları ve onlarla benzer kavramları kullanarak iletişim kurabilmelerinde kolaylaştırıcı olmuştur. Diğer yandan, araştırmacıların KTYÖÖ'daki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin önyargılarının olması da olasıdır. Bu nedenle, araştırmacılar, önyargılarının farkında olmaya ve önyargılarından etkilenmemeye çalışmışlardır.

BULGULAR

KTYÖÖ Öğretmenlik Uygulamalarındaki Temel Etkinlikler ve Paydaşların Sorumlulukları

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna (KTYÖÖ'daki öğretmenlik uygulamalarının belirgin özellikleri nelerdir?) ilişkin bulgular uygulama dersinin planlanması, işlenişi ve değerlendirilmesi olmak üzere üç tema altında; uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı olmak üzere üç boyut halinde Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. KTYÖO Öğretmenlik Uygulamalarındaki Temel Etkinlikler ve Paydaşların Sorumlulukları

Tema	Uygulama Öğretim Elemanı	f	Uygulama Öğretmeni	f	Öğretmen Adayı	f
Dersin Planlanması	Öğretmen adayının hazırladığı ders planını inceleme, dönüt verme	19	Öğretim elemanı ile işbirliği yapma (yıllık planlarını verme)	7	Uygulama dersi planını hazırlama	19
	Öğretmen adayının hazırladığı öğretim materyallerini inceleme, dönüt verme	19	Öğretim ortamının düzenlenmesinde öğretmen adayına imkân sunma	4	Öğretim materyali hazırlama	19
	Uygulama için uygun koşullar hazırlama	13	Öğretim materyallerine destek verme	7		
Dersin İşlenişi	Öğretmen adayını gözleme (en az üç kez; dersin başlangıcında, ortasında ve sonunda)	16	Öğretmen adayını gözleme	12	Kuramsal ve uygulamalı ders işleme	12
	Öğretmen adayının sınav sorularını ve cevap anahtarını kontrol etme	17				
	Deneme dersi yaptırma	11	Gerektiğinde öğretmen adayına yardımcı olma, ona rehberlik etme	14	Öğretim materyalini etkili kullanma	12
					Sınıf arkadaşlarını gözleme	13
Dersin Değerlendirilmesi	Öğretmen adaylarının planlarını inceleme	2	Deneme dersi için ortam oluşturma	9	Deneme dersini gerçekleştirme	15
	Seminer dersi düzenleme ve öğretmen adayına dönüt verme	14	Uygulama öğretim elemanına öğretmen adayıyla ilgili bilgi verme	12	Dosya hazırlama, seminer derslerine katılma, gözlemlediği arkadaşlarına dönüt verme	15
	Öğretmen adaylarının performansını değerlendirme	3				

Tema 1. Uygulama Dersinin Planlanması

Tablo 1’den öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planı ve öğretim materyallerini uygulama dersinden önce inceleyerek dönüt verdikleri anlaşılmaktadır. Uygulamalar için uygun koşulların seçilmesi ve düzenlenmesi konusunda da çaba harcadıkları belirtilmiştir (f=13). İki öğretim elemanı, öğretmen adaylarına uygulamanın nasıl yürütüleceğine ilişkin bir kılavuz verilmediğini ancak kendilerinin gerekli rehberliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. ÖE4, uygulamaların, farklı koşullarda öğretmenlik deneyimi sağlayacak şekilde planlandığına dikkat çekmiştir.

Tablo 1’de uygulama öğretmeni ile öğretim elemanı arasında gerekli işbirliğinin yapıldığı (f=7) görülmektedir. Uygulama öğretmenlerinin planlama aşamasındaki destekleri; yıllık planlarının bir örneğini öğretmen adaylarına verme (f=4); işlenecek ünitenin yapısına ve sınıftaki öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi verme (f=3); sınıf ve atölye ortamını uygulama için düzenleme (f=2); öğretim materyali sağlama (f=7) şeklinde olmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, dersin planlanması temasında, katılımcıların çoğunluğu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine gitmeden önce mutlaka ders planlarını ve öğretim materyallerini hazırladıklarını belirtmiştir. Bu hazırlık sürecinin çok geniş ve ayrıntılı çalışmayı gerektirdiğini söylemişlerdir (f=19). Bu konuda ÖA12 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Uygulamaya giderken nasıl bir hazırlık yapıyorduk biliyor musun? Var ya... O nasıl hazırlıktı! Ünite planları, günlük planlar, en ince ayrıntısına kadar hazırlanıyordu. Korkunç bir hazırlık yapıyorduk. Flipboardlar, slaytlar (tepegöz saydamları), şimşek kartlar, tam teşekküllü, her şey, hepimiz kullanıyorduk. Olağanüstü hazırlık yapıyorduk.”

Tablo 1’de çoğu öğretim elemanının öğretmen adaylarıncı hazırlanan sınav soruları ve cevap anahtarlarını kontrol ettiği (f=17) görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının uygulama sürecinde farklı ölçme tekniklerini deneme olanağı buldukları anlaşılmıştır. ÖA3’ün aşağıdaki cümleleri bu bulguları özetlemektedir:

“Öğretmenlik uygulaması dersinde işlediğim tüm konularla ilgili sınavları ben hazırlıyordum, bir sınavı klasik yapmıştım, bir sınavı da test hazırlamıştım. Dönem sonunda da bir uygulamalı sınav yapmıştım. Öğretim elemanı hocamız tüm sınav sorularımı ve cevap anahtarını incelemişti.”

Tema 2. Uygulama Dersinin İşlenişi

Tablo 1 uygulama dersinin işlenişi teması açısından incelendiğinde, uygulama öğretim elemanlarının çoğunluğunun (f=16) öğretmen adaylarını sıklıkla (dersin başlangıcında, ortasında ve sonunda) gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda ÖA7 *“Ben ne zaman uygulamaya gitsen, ... Hanım her zaman ordaydı. Belki bir iki gelmediği olmuştur ama diğer hocalara baktığımız zaman bizimki her zaman oradaydı. Her zaman dönütler verirdi bize.”* demiştir. İki öğretmen adayı ise, öğretim elemanının gözlem tarihlerini önceden bilmediklerini; bu nedenle her uygulama dersinde, öğretim elemanının da gözlemlemeye geleceği kaygısıyla daha nitelikli dersler işlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1'in uygulama öğretim elemanı (f=11) ve öğretmen adayı (f=15) boyutlarında deneme dersi yapıldığı bulgusu yer almaktadır. Deneme dersinin gerçek eğitim ortamında, sınıftaki tüm öğretmen adayları ile öğretim elemanının katılımlarıyla, seçilmiş, örnek ya da en başarılı öğretmen adayı tarafından verildiği ve bu görevin onurlandırıcı olduğu ifade edilmiştir (f=5). Ayrıca katılımcılar, deneme derslerindeki performansların çok ayrıntılı değerlendirildiğini ve eleştirildiğini belirtmişlerdir (f=4). İki öğretmen adayı deneme derslerinde kuramla uygulama arasında bağlantı kurma, öğretim materyallerini etkili kullanma ve ders sonunda bir ölçme-değerlendirme etkinliği yapma, öğretmenliğe uygun giyinme gibi ölçütlerle değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. ÖA5'in aşağıdaki anısı, bu değerlendirilme sürecini betimlemektedir:

“... Önce kendi kendini eleştiriyorsun. Ne yaptın? Nasıl yaptın? Hangi hataları yaptın? Neleri yapmamalıydın? Sonra sınıf seni değerlendiriyor. En sonunda da uygulama öğretmeni eleştirisini yapıyor. Benim tek bir eleştirim vardı: Teneffüste sınıfın pencerelerini açtırmamak. Hiç ama hiç aklıma gelmedi. Çünkü onu düşünemiyorsun. O kadar kişinin karşısına geçip öyle bir dersi

veriyorsun, bir de “Bayrak” gibi zor bir konu. Hocamız dedi ki; “Bu öğretmenliğinin, bu sunumunun, derslik havası açısından havalandırması eksik olmamalıydı. Yani bunlar gerçekten senin iyi yetişmene neden olan etkenler”.

Öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına “Kimdir bu?” vb. sosyolojik çalışmalar yapmaları için destek oldukları da belirtilmiştir (f=3). Bu konuda ÖA5 “*Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencileri tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorduk. Sonra bu çalışmalarımızı gelip okulda değerlendiriyorduk.*” demiştir.

Tablo 1’de uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarının işledikleri dersleri gözlemledikleri (f=12) anlaşılmaktadır. Bu gözlemlerin ilk uygulama derslerinde daha uzun süreli olduğu, ancak öğretmen adayının öğretmenlik becerilerine özellikle de sınıf yönetimi becerilerine güven arttıkça daha kısa süreli olduğu dikkati çekmektedir. Hatta ileriki aşamalarda, öğretmen adaylarının sınıfta öğrencilerle baş başa kaldıkları ve bu durumdan memnun oldukları da belirlenmiştir. Bu konuda ÖA1 şöyle konuşmuştur:

“Sınıf öğretmeni en arkaya oturur sanki başka bir şeyle meşgul oluyor, seni (öğretmen adayını) dinlemiyor gibi davranırdı; rahatsız olmazdık dersi anlatırken. Ama öğretmenin kulağı sendedir (öğretmen adayında) aslında. Bu bir hafta iki hafta, tabii 4 ay gittiğimiz için sonra bir bakıyorsunuz öğretmen gelmemeye başlıyor... Ama siz aynı düzeyde dersinize devam edebiliyorsunuz. Yani öğrenci “Öğretmenim gelmedi nasıl olsa, lakayt davranayım.” demiyor. Bu, sizin başarınızı gösteriyor tabii. Aynen öğretmen gibi dersi sürdürdüğümüzü gösteriyor.”

Tablo 1’e göre, KTYÖÖ’da çoğu uygulama öğretmeni öğretmen adayına gerektiğinde yardımcı olmuş ve rehberlik etmiştir (f=14). Bu bağlamda gösterdikleri davranışların öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine etkisini ÖA17 şöyle anlatmıştır:

“Sınıf (Uygulama) öğretmeni, bana “Sınıfın öğretmeni sensin, her şeyi sen yapacaksın, çözemediğin problemler için bana gel.” diyordu. Uygulama sırasında hep atölyede bulunuyordu. Sanki benimle ilgili değilmiş gibi görünüyordu ama beni dinliyordu. Öğretmenler odasına birlikte gidiyorduk,

bana öğretmen gibi davranıyordu. Bu davranışlarıyla kendimi öğretmenmişim gibi hissediyordum.”

Ayrıca, Tablo 1’de uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adaylarının deneme dersini gerçekleştirebilecekleri ortamı oluşturmada yardımcı oldukları (f=9) görülmektedir. ÖA1 bu yardımı örnekleyen bir anısını anlatmıştır:

“...Benim görüştüğüm öğretmen (uygulama öğretmeni) bana planını verdi. Ders anlatacağım sınıftaki öğrencilerin özelliklerinden bahsetti. Ben deneme dersinin olduğu gün tüm sınıf arkadaşlarımla ve uygulama öğretmenimle (öğretim elemanı) geleceğimi söylemiştim. “O zaman daha büyük bir sınıf okul idaresinden rica edelim, yoksa sığmayız” demişti ve biz gittiğimizde dediği gibi büyük bir sınıf ve tüm öğrencileri dersi dinlemeye hazır bir vaziyette bulmuştum.”

ÖE4 uygulama okullarındaki öğretmenlerin, önceki yıllarda çalışılmış öğretmenler ise öğretmen adayına karşı yaklaşımlarında sorun yaşamadıklarını, yeni öğretmenler varsa onlarla mutlaka bir toplantı yaparak uygulama sürecindeki rollerini (ör., öğretmen adayına karşı davranışları) açıkladıklarını söylemiştir. Buna rağmen, iki öğretim elemanı, bazı uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının hazırladıkları planlar ve uygulama süreci için sınırlandırıcı olabildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1’deki dersin işleniş temasında, öğretmen adaylarının uygulama dersinde hem kuramsal bilgileri öğretme hem de beceri öğretimini deneyimledikleri (f=12) anlaşılmaktadır. Bu konuda ÖA1, “*Hep aynı derse girmek diye bir şey yoktu... Bir yandan eğitim psikolojisine giriyorsunuz, bir yandan yaratıcılık dersine. Hem uygulamaya dönük, hem teoriğe, sadece faaliyete gireceğim ben deyip de diğer dersleri atlayamıyorsunuz.*” demiştir.

Öğretmen adaylarının çoğunun öğretim materyallerini öğretmenlik uygulaması dersinde etkili bir şekilde kullandıkları (f=12) görülmektedir. Bazı katılımcılar öğretim materyallerini kullanarak zor ve karmaşık konuları bile öğretebildiklerini (f=3) belirtmişlerdir. ÖA14, kullandığı öğretim materyallerinin uygulama öğretmenin de

ilgisini ve beğenisini kazandığını; öğretmenin materyalleri ayrıntılı olarak incelediğini iletmiştir. ÖA9 ise, bu uygulamalar sırasında kullandığı materyallerden öğretmenlik yıllarında da yararlandığını söylemiştir.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının, kendi uygulama dersi saatlerinin dışında arkadaşlarının derslerini gözlemledikleri (f=13) görülmektedir. Bazı katılımcılar, arkadaşları ile ilgili görüşlerini seminer dersinde paylaştıklarını, bu paylaşımların kendileri için oldukça faydalı olduğunu (f=4) belirtmişlerdir. ÖA2, uygulama öğretim elemanlarının zaman zaman uygulamasını beğendiği öğretmen adaylarını örnek göstererek, bu arkadaşların özellikle gözlenmesini istediğini iletmiştir.

Tema 3. Uygulama Dersinin Değerlendirilmesi

Tablo 1’deki dersin değerlendirilmesi temasının, uygulama öğretim elemanı boyutunda öncelikle her hafta seminer dersi yapıldığı dikkati çekmektedir (f=14). Bu konuda görüş bildiren katılımcıların tümü seminer derslerinde, o haftanın uygulama etkinliklerinin değerlendirildiğini ve öğretmen adaylarına dönüt verildiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının seminer derslerinde sadece haftalık değerlendirme yapmadıklarını, öğretmen adaylarının önceki haftalardaki performansları da dikkate alınarak gelişimlerini de açıklayan dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir (f=4). ÖA19’un aşağıdaki cümleleri, öğretim elemanlarının değerlendirme konusunda titiz davrandıklarını ve öğretmen adaylarının arkadaşlarına yönelik eleştirilerden kendilerine dersler çıkardıklarını göstermektedir:

“Seminer dersinde eleştiri yapılıyordu tabii. Çok titizdi hocalarımız. Derslerimizin eleştirisi hep yapılıyordu, zaten biz de çok merak ediyorduk. Benim dersimde ben böyle yaptım da, o (diğer öğretmen adayları) nasıl yaptı acaba? Onu nasıl değerlendirdi? Onun yaptırdıkları, onun ürünleri. Hep böyle birbirimizle alışveriş halinde olurduk. O da çok kıymetli bir şey. “Aaa bunu ben de yapayım, ya da yapmayayım.” diye bilgi paylaşımı oluyordu aramızda” (ÖA19).

Bazı öğretim elemanları uygulama öğretmenine ve öğretmen adaylarına formlar verdiklerini, kendilerinin de öğretmen adayını bu formlar doğrultusunda değerlendirerek not verdiklerini belirtmişlerdir (f=2). ÖE4 bu formların oldukça ayrıntılı hazırlandığını; öğretmen adayının sınıfa giriş şeklinden ses tonuna, eğitim aracını kullanma biçiminden ders sunumuna kadar öğretim sürecinin birçok boyutunu kapsadığını; seminer derslerinde, öğretmen adaylarının bu forma göre gözlemedikleri arkadaşlarını eleştirdiklerini söylemiştir.

Tablo 1'den uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayı ile ilgili görüşlerini öğretim elemanlarına ilettikleri (f=12) anlaşılmaktadır. Üç öğretim elemanı, uygulama öğretmeninden, her hafta öğretmen adaylarını derste gözlemlmelerini ve objektif bir biçimde kendi verdikleri değerlendirme ölçeklerini dikkate alarak değerlendirme yapmalarını istediklerini iletmiştir. ÖA19 ise, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin oldukça saygılı bir iletişim kurduklarını ve ders saatleri dışında da uzun uzun görüşmelerini belirtmiştir.

Tablo 1'de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili bir dosya hazırladıkları bulgusu da vardır (f=15). Öğretmen adayları, bu dosyaları uygulama sürecinin tümünü yansıtacak biçimde hazırladıklarını belirtmişlerdir (f=9). ÖA8 dosyada günlük planlar, işlem yaprakları, yazılı ve uygulamalı ölçme araçları, ders dışı etkinlik materyallerinin bulunduğunu açıklamıştır. Ayrıca ÖA8 öğretmenlik uygulamalarındaki performanslarının öğrenci başarısına bakarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Bu değerlendirme sırasında, aday ile uygulama öğretmenin öğrenci başarısını artırma performansını gösteren grafikler hazırlanarak karşılaştırıldığını belirtmiştir.

Tablo 1'den öğretmen adaylarının çoğunun seminer derslerine katıldıkları ve gözlemedikleri arkadaşları ile ilgili görüşlerini paylaştıkları (f=15) anlaşılmaktadır. ÖA1'in aşağıdaki açıklamaları öğretmen adaylarının seminer derslerinde birbirlerinin yaşantılarından da yararlandıklarını göstermektedir:

“Arkadaşlarımız kendi sınıflarında normalin dışında olumlu ya da olumsuz olan şeyleri anlatıyordu, hepimiz de bundan yararlanıyorduk. Mesela (bir öğretmen adayı) “Ben ders anlatırken kalktı bir öğrenci şunu yaptı.” diyor. Diyorsunuz ki “Bu benim başıma gelirse ne yaparım’ diye sorguluyorsunuz... Herkes yaşantısını anlatınca tabii 16 (öğretmen adayı sayısı) değişik eğitim ortamı çıkıyor ortaya, işte orada hoca bize de soru yönlendiriyordu; “Siz olsaydınız ne yapardınız?” diye veya “Senin yerinde olsaydım, ben şöyle yapardım” diye söylerdi. O çok yararlı bir şeydi bizim için” (ÖA1).

KTYÖÖ’da Öğretmenlik Uygulamalarının Verimliliğini Etkileyen Etmenler

Araştırmanın ikinci sorusuna (KTYÖÖ’da öğretmenlik uygulamalarının verimliliğini etkileyen etmenler nelerdir?) ilişkin bulgular kurumsal yapı ve program paydaşlarının nitelikleri olmak üzere iki tema altında Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik Uygulamalarının Verimliliğini Etkileyen Etmenler

Etmenler	Olumlu Durum	f	Olumsuz Durum	f
Kurumsal Yapı				
Kurumun temel görevi	1982'ye kadar, kadın meslek alanlarına öğretmen yetiştirmek	3	1982'den sonra, mesleki eğitime öğretmen yetiştirme amacından uzaklaşma	2
	Öğretim elemanı seçme ve yetiştirme sistemi	4	Ayrı bir eğitim alınmadı	1
Yatıllık	Öğretmen adaylarının birbirleriyle olumlu etkileşiminin çok olması	7	Diğer eğitim fakülteleri ile iletişimin kopuk olması	14
Eğitim programı	MEB okulları ile KTYÖO amaçlarının tutarlı olması	4	KTYÖO programı ile MEB programlarının örtüşmemesi	1
	Bölümlerin programları arasındaki uyum	3		
	1978'e kadar haftada 22 saat öğretmenlik uygulaması	2	1978'den itibaren haftada 16 saat öğretmenlik uygulaması	2
	1975'e kadar 10-15 kişilik gruplar	9	1975'den sonra 16-20 kişilik gruplar	7
	Programdaki dersler arasında süreklilik olması	13		
Fiziksel koşullar	Laboratuvar yeterliği	2	Basılı kaynak yetersizliği	5
Paydaşların Nitelikleri				
Öğretim elemanı	Alanında yeterli olma	12	Öğrenci ayrımı yapma	1
	Sistemli	11	Ön yargılı olma	1
	Yönlendirici	7		
Uygulama öğretmeni	Öğretmen adaylarına kılavuzluk etmeye istekli	14	Ders planlarının içeriğini sınırlama Öğretmen adayının performansını kıskanma	2 1
Öğretmen adayı	Mesleği bilinçli seçme	7		
	Uygulamalara istekle katılma	17		

Tema 1. Kurumsal Yapı

Tablo 2’deki kurumsal yapı temasında, olumlu durum olarak KTYÖÖ’nun, dönemin kız meslek liselerine alan öğretmeni yetiştiren tek kurum olduğu belirtilmiştir (f=3). Bu konuda ÖA4 “Türkiye’de bir tane okuldu zaten, Ankara’dan başka hiçbir yerde benzeri bir okul yoktu.” şeklinde konuşmuştur. ÖA19, bu durumda, kuruma öğrenci olarak kabul edilebilmek için meslek liselerinde büyük bir rekabet olduğunu şöyle açıklamıştır:

“Bütün branşlardaki arkadaşlar kız tekniği (KTYÖÖ’yu) kazanabilmek için canhıraş çalışıyor. Türkiye’de bir tane okul var, yüzlerce meslek lisesi var, binlerce öğrenci var, onların içerisinde 30 kişiye (o yıl okula alınacak öğrenci sayısı) girmek. Yani bu büyük bir mücadele, ama tabii ki böyle bakıp hedefe odaklanıyorsunuz” (ÖA19).

Öğretim elemanı rolünde görüş belirten katılımcılar (f=4) KTYÖÖ’nun kurumsal niteliğinde öğretim elemanı seçme ve yetiştirme sisteminin de etkili olduğunu düşünmektedir. İki öğretim elemanı, bu sistemde; asistanlığa başvuru, aday asistan, asil asistan ve öğretim görevliliği gibi aşamalarda başarılı olmalarının beklendiğini belirtmişlerdir. Öncelikle uygulama asistanlığına, ilgili branşta en az iki veya üç yıl öğretmenlik yapanların, sadece kendi branşlarında başvurabildiklerini belirtmişlerdir (f=4). Başvurunun kabulünden sonra da farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlayan sınavlara girdiklerini iletmışlerdir (f=4). ÖE3, KTYÖÖ’nun asistanlık sistemini şöyle anlatmıştır:

“KTYÖÖ branş ve pedagojik formasyon öğretmenleri ihtiyacını karşılamak ve onları yetiştirmek için asistanlık sistemi kurmuş bir kurumdu ve diğer öğretmen okullarına öncülük ve önderlik etmiş bir kurumdu. Asistanlık sınavına seçim için MEB ve KTYÖÖ ortaklaşa çalışmaktaydı. İhtiyaç gazete ilanı ile duyurulur ve sınav çağrısı yapılırdı. İlane ... ilgi duyan meslek lisesi branş öğretmenleri sınava gelirler; uygulama öğretmeni olmak için genel yetenek testi, kompozisyon sınavı, öğretmenlik formasyonu yazılı sınavı gibi sınavlara katılır; bunlardan başarılı olanlar ise mülakata alınırlardı. Bu süreci aşanlar

ise asistan adayı olarak mezun olduğu okulda göreve başlarlardı. KTYÖÖ'na dönmüş olurlardı yani. Önce asistan adayı oluyorlar sonra asli olarak asistan olunuyordu.”

Uygulama öğretim elemanları (f=3) asistanlık döneminde danışmanları ile birlikte derse girerek öğreticilik deneyimi edindiklerini, lisans ve lisansüstü (Yüksek Lisans) eğitimlerini tamamlamak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. ÖE1 asistanlığın sonunda ise yine bir jüri karşısında deneme dersi verdiklerini, hatta bu jüri içerisinde Türk Dili öğretmenin de mutlaka olduğunu, ayrıca bölüm (kendi branşlarının) derslerinde de seminerler verdiklerini söylemiştir.

Katılımcılardan bazıları, öğretmenlik uygulamalarının KTYÖÖ'da dönemin diğer öğretmen eğitimi veren kurumlarına göre daha nitelikli yürütüldüğünü ifade etmişlerdir (f=3). Bir öğretmen adayı (f=1) bu nitelik farkının, diğer kurumlarda öğretmen adayının yalnızca bir uygulama dersi işlemeden, “uygulama öğretmeni (günümüzde uygulama öğretim elemanı)” adında bir uzmanlık alanının olmamasından, bu nedenle uygulamalarda atölye ya da alan öğretim elemanlarının rehberlik etmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. ÖA16 KTYÖÖ'da “*Giyim Uygulama Öğretmeni, Resim Uygulama Öğretmeni*” gibi öğretim elemanı kadrosunun olduğunu, onların sadece öğretmenlik uygulaması ile ilgili dersleri (Özel Öğretim Yöntemleri, Meslek Analizi vb.) verdiklerini açıklamıştır. ÖA19 KTYÖÖ'da öğretim elemanlarından “*Siz öğretmen olacaksınız, burası öğretmen okulu.*” sözlerini sıklıkla duymalarını da kurumun farklılığı olarak görmekte idirler. ÖA5, bu farklılıkları şöyle özetlemiştir:

“... diğer öğretmen okulundan bir arkadaşım, ‘Biz öğretmen okulunda öğretmenlikle ilgili bir şey öğrenmedik. Gittik, öğretmenlik yaparken öğrendik.’ demişti. Hayır! Biz KTYÖÖ'da öğrenciyken, öğretmenliği öğrendik.”

Katılımcılar KTYÖÖ'nun yatılı olmasının öğretmen adaylarının birbirleriyle sürekli olarak etkileşim halinde olmalarını (f=7), öğretmenlik uygulamalarına hazırlık sürecinde birbirlerine öğretim aracı, kaynak, görüş ve psikolojik destek vermelerini

sağladığını iletmişlerdir (f=5). Buna karşın katılımcıların çoğu yatılı okumanın, diğer öğretmen okulları ile iletişimlerini kopardığını belirtmiştir (f=14).

Tablo 2'ye göre, KTYÖO'nda uygulanan programlarla MEB okullarının amaçları arasındaki tutarlılık ta öğretmenlik uygulamalarının ortak amaçlar doğrultusunda daha düzenli bir biçimde yürütülmesini sağlamıştır (f=4). Bu konuda yalnızca, mezuniyet yılı 1982 olan bir katılımcı KTYÖO ile MEB okullarının programlarının örtüşmemesini olumsuz bir etmen olarak dile getirmiştir.

KTYÖO eğitim programında öğretmenlik uygulaması dersinin 1978 yılına kadar 22 saat olması (f=2) olumlu görülürken, 1978'den sonra bu sürenin 16 saate indirilmesi (f=2) olumsuz olarak nitelendirilmiştir. ÖA5, uygulama okullarında ders bulma ve yeterli sürede öğretmenlik deneyimi kazanma olanaklarını şu şekilde betimlemiştir:

“Örneğin II. Dönem Mart ayında uygulama başlıyor, Şubat ayı hazırlıkla geçiyordu. II. Dönem, Mart, Nisan, Mayıs bu sürenin tümü sana veriliyordu. O dersten sen sorumluydun. Okullardaki ders sayısı da yetiyordu. Ben 1972-1973 öğretim yılında öğretmenlik uygulaması dersini aldım, hiç ama hiç ders bulma sorunu yaşamadım.”

ÖE4 ise öğretmen adaylarının yarım dönem sadece öğretmenlik uygulamasına ve atölye derslerine girdiklerini, başka bir derse girmediklerini söylemiş ve bunun nedenini şöyle açıklamıştır:

“Bunun amacı öğrenci kendini öğretmen olarak hissetsin, öğrenci olduğunun baskısı altında kalmamasın, sınav kaygısı yaşamamasın(dır). Atölyede olduğu günlerde atölye hocasının nezaretinde uygulamada işleyeceği konuların malzemelerini hazırlar, tekniği bilmiyorsa hocasından tekniği öğrenir” (ÖE4).

Tablo 2'ye göre, KTYÖO'da, öğretmenlik uygulaması dersinin 1975 yılına kadar 10-15 kişilik gruplarla yürütülmesi olumlu karşılanmıştır (f=9). 1975'ten sonra ise, öğrenci gruplarının 16-20 kişiye yükselmesi nitelikli öğretmen eğitimi için olumsuz bir etmen olarak görülmüştür (f=7). İki katılımcıya göre, KTYÖO ile MEB'in işbirliği içinde ve eşgüdümlü çalışmaları da toplam öğrenci sayılarının öğretmen istihdamıyla uyumlu

olmasını sağlamıştır. ÖA16'nın aşağıdaki anlatımında, KTYÖO'nun az sayıda öğretmen adayına daha nitelikli eğitim verme şansı bulduğu anlaşılmaktadır:

“KTYÖO ... Bakanlığa (MEB'e) bağlı olduğu için mezunların hemen atamaları da yapılıyordu. İş bulmak kolaydı. Çok eleyerek mezun ediliyorduk. Herkes mezun edilmiyordu. 50 kişi geliyorsa bizim branşa 30-35 kişi ancak mezun oluyordu... MEB gerçekten öğretmen ihtiyacı ne ise, o sayıda KTYÖO'ya öğrenci alıyor, okuldaki öğrenciler nasıl yetiştirilmesi gerekiyorsa, KTYÖO amaçları ne ise o amaç doğrultusunda öğretmen yetiştiriyordu.”

KTYÖO'nun programındaki dersler arasında sürekliliğin bulunması da öğretmenlik uygulamalarını destekleyici bir etmen olarak nitelendirilmiştir (f=13). Örneğin ÖA4 KTYÖO döneminde öğretmenlik uygulamaları için yazılı bir kılavuz olmamasına rağmen, programda bir önceki dönem verilen Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılacakların yeterince açıklandığını söylemiştir. ÖE4 te Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmenlik uygulamalarının ön hazırlıklarının yapıldığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar KTYÖO'daki basılı kaynak yetersizliğinin öğretmenlik uygulamalarının verimini düşürdüğünü belirtmişlerdir (f=5). Bu katılımcılar öğretmen adaylarının uygulama dersine hazırlanırken, özellikle kuramsal konularda yazılı doküman bulmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tema 2. Paydaşların Nitelikleri

Tablo 2'de paydaş olarak öğretim elemanlarının alanlarında yeterli olmaları öğretmenlik uygulamaları açısından olumlu bir etmen olarak yer almaktadır (f=12). İki katılımcı öğretim elemanlarının bu yeterliklerini yurtdışında eğitim almış olmalarına bağlamıştır. İki katılımcı ise, bu yeterliklerini öğretmenlik uygulamalarında model aldıklarını belirtmiştir. Hatta ÖA5 öğretim elemanlarının yeterlikleri nedeniyle, o dönemde Kız Meslek Liselerinde de saygın oldukları görüşünü iletmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının sistemli olmaları da öğretmenlik uygulamalarında olumlu bir etmendir (f=11). Katılımcıların yarısı (f=10), öğretim

elemanlarının, uygulamalarda öğretmen adaylarını düzenli olarak izlediklerini belirtmiştir. ÖA5 bu izlemeleri “(Öğretim elemanları) öğrencilerin attığı adımı, aldığı nefesi bilir, haberleri olurdu.” şeklinde betimlemiştir.

Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla olumlu iletişim kurmaları da uygulamaları olumlu etkilemiştir (f=10). ÖA4, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının özel yaşamına kadar maddi-manevi destek olduklarını ve onlarla arkadaş gibi olduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına olumlu eleştirilerde bulduklarını söylemişlerdir (f=7). ÖA7 ise, bir öğretim elemanının dönüt vermedeki nezaketini şöyle açıklamıştır: “İletişim çok iyiydi. Örneğin olumsuz bir şey bile olsa onu genel olarak söylerdi, daha sonra da o kişiyle özel olarak konuşurdu. ‘Bu hafta iyi değildin’ gibi incitmeden.”. Ayrıca, ÖA4 öğretim elemanlarının birbirleriyle olumlu iletişim kurduklarına da dikkat çekmiştir: “Birbirlerinin arasındaki bağ ve bağlılık, nezaket kurallarının en yüksek dozu. İstanbul Hanımefendisi diye bir tabir vardır ya, onların hepsinde tek tek gördüm bunları.”.

Tablo 2’de öğretim elemanlarının uygulamadaki yönlendiricilik rolü de dikkat çekmektedir (f=7). Katılımcılar öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına uygulamaların her aşamasında kılavuzluk yaptıklarını ifade etmişlerdir (f=6). Bu kılavuzluğu ders saatleri dışında da alabilmenin değerini vurgulayan ÖA2, öğretim elemanlarının bu niteliğini, öğretmenliğin gerekliliğini kavramış olmalarına bağlamıştır.

Öğretim elemanının niteliği ile ilgili olumsuz durum olarak belirlenen ifadelerde, katılımcıların biri öğrenci ayrımı yaptıklarını, bir diğeri de ön yargılı olduklarını dile getirmiştir.

Tablo 2, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına kılavuzluk etmeye istekli olduklarını göstermektedir (f=14). ÖA5’e göre bu isteklilikleri, uygulama öğretmenlerinin adayların çalışmalarından memnun olmaları ve okullarına yenilik getirdiklerine inanmalarından kaynaklanmaktadır. Ancak, ÖA12 “Kendinden genç ve çok mükemmel ders anlatan öğretmen adaylarına karşı öğretmenlerin çekememezlik durumları oluyordu ne yazık ki. Yersiz azarlama falan oluyordu.” şeklinde görüş

bildirmiştir. Hatta bu olumsuz duygunun öğretmen adayıyla iletişimi koparmaya kadar gidebildiğini de söylemiştir.

Tablo 2’de bazı uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının planlarının içeriğini sınırladığı görülmektedir (f=2). ÖE1’in aşağıdaki anlatımı, bu sınırlandırmaların uygulama öğretim elemanının tavrına göre değiştiğini göstermektedir:

“Mesela “Basit olsun, şuna girme, buna girme.” gibi öğrencilerimi kısıtlıyorlardı. Ben buna asla izin vermiyordum. Çünkü olması gereken neyse onu yapmaları gerekiyor öğretmen adaylarının. O nedenle bu görüşlerini dikkate almıyordum. Sınıf öğretmenlerine diyordum ki “Bunun böyle verilmesi gerekiyor hocam, programınızda bu böyle.” Biz nasıl planladıysak, çünkü biz onların yıllık planlarına göre hazırlıklarımızı gerçekleştiriyoruz... Bu nedenle bunun dışına çıkamazlar. Okuldaki öğretmen arkadaşlar beni kırmamaya çalışıyorlardı. Öğretmen adaylarım da çok donanımlı gittikleri için bana çok sorun getirmiyorlardı. Her hafta gözlemlediğim için de çok sorun getirmediiler bana.”

Tablo 2’de KTYÖÖ’deki öğretmenlik uygulamalarını, öğretmen adaylarının mesleği bilinçli olarak seçmelerinin de olumlu etkilediği görülmektedir (f=7). ÖA19’un mesleği seçme sürecini anlattığı aşağıdaki alıntı, öğretmen adaylarının meslek tercihindeki bilinçlilik düzeyini ortaya koymaktadır:

“Öğretmen olmayı taa lisedeyken hedefliyorsun. Lisedeyken resim bölümünü seçiyorsun ya da işte el sanatları bölümünü seçiyorsun. Yani bu büyük bir mücadele, ama tabii ki böyle bakıp odaklanıyorsunuz. Benim lisedeki öğretmenim çok başarılıydı. Lisedeki öğretmenimi model almıştım, taaa o zaman öğretmen olacağım diye kendi kendime söz vermiştim. Tabii böyle olunca öğretmenliği içinize sindiriyorsunuz, içsel olarak oturtuyorsunuz. Mühendis mi olsam, bilmem eczacımı olsam öyle bir duygu yok. Resim öğretmeni olacağım, bu öyle gidiyor. Kız Tekniği kazanıyorsunuz, resim öğretmeni olacaksınız. Yani öğretmen olma ruhuyla geliyorsunuz” (ÖA19).

Katılımcıların çoğu, adayların öğretmenlik uygulamalarında, onlardan beklenen öğrenme görevlerini severek ve isteyerek yerine getirdiklerini açıklamışlardır (f=17). ÖE4, onların öğretmenlik uygulaması döneminde çok yorulduklarını ama aynı zamanda zevk alarak çalıştıklarını ifade etmiştir. ÖA4, mesleği öğrenme çabalarını şöyle özetlemiştir:

“... herkesin yaşantısından bir şeyler almaya çalışıyorduk. Notsa not (ders notu), teksirse teksir. Bu durum, o heyecanı duymakla ilgili. Mesela okula ziyarete gelen mezunların hemen önünü kapatıyorduk, “Ne yaptınız, nasıl yaptınız?” falan diye, böyle sürekli soru yağmuruna tutuyorduk, bir gün lazım olur diye.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, KTYÖÖ’ da öğretmenlik uygulamalarının planlanması aşamasında öğretmen adaylarının ders planlarını, öğretim materyallerini ve ölçme araçlarını yoğun bir çalışmayla hazırladıklarını; öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin, bu hazırlıklara destek olduklarını ve hazırlık dokümanlarını titizlikle incelediklerini ortaya koymuştur. Günümüz öğretmen adaylarının ise, uygulamaya hazırlık sürecinde yeterli destek göremediğini bulan araştırmalar vardır (Gökçe ve Demirkan, 2005; Parker, 2008). Örneğin, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında (4 + 1,5 yıl) öğrenim gören öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, ders planları ve öğretim materyallerinin uygulama dersi öncesinde, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından incelendiğini belirtmişlerdir (Ünver, Bümen ve Başbay, 2008). Uygulama dersi öncesindeki bu rehberliğin gerçekleştirilmesi, son yıllarda, pedagojik formasyon sertifika eğitimi kontenjanlarının çok fazla olması nedeniyle daha da zorlaşmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlik uygulamalarının işleniş aşamasında, öğretmen adaylarına farklı koşullarda uygulama yapma ve hem kuramsal hem de uygulamalı ders öğretimini deneyimleme şansı verilmesi; uygulama öncesinde deneme dersi yapılması; öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni desteğinin sürmesi de

KTYÖO'nun bu konudaki üstün yanlarından. Günümüzde ise, öğretmenlik uygulamalarının farklı okullarda yapılmadığı (Gökçe ve Demirhan, 2005) ve öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarından ve uygulama öğretmenlerinden yeterince destek göremedikleri (Aytaçlı, 2012; Eraslan, 2008) yönünde bulgular vardır. Oysa Zeichner'ın (2010) da ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarında öğretim deneyimi edinmeleri, mesleğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, KTYÖO'da öğretmen adaylarına düzenli olarak gerçekleştirilen seminerlerde, öğretim elemanı ve sınıf arkadaşları tarafından ayrıntılı dönütler verilmesidir. Ayrıca bu dönütlerin sadece ilgili haftaya yönelik olmadığı, süreçteki ilerlemeyi de içeren kapsamlı bilgilendirmelerin olduğu saptanmıştır. Buna karşın, birçok araştırma, günümüz öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin düzenli, yeterli ve ayrıntılı dönüt alamadıklarını ortaya çıkarmıştır (Bümen, Ünver ve Başbay, 2010; Paker, 2008). Kumral (2010) seminerlerin her hafta düzenli olarak gerçekleştirilmediğini bulmuştur. Aytaçlı (2012) ise, öğretmen adaylarının seminerlere katılım düzeyinin düşük olduğunu saptamıştır. Bu koşullarda, öğretmen adaylarına, öğretim deneyimleri üzerinde yansıtma yapma olanağı sağlanamamaktadır.

Diğer bir bulgu, KTYÖO'da öğretmenlik uygulaması paydaşlarının, her aşamada iş birliği yapabilmiş olmalarıdır. Bu bulgu, çalışmanın KTYÖO ve MEB programlarının uyumlu olduğu bulgusuyla açıklanabilir. KTYÖO'yla ilgili yönetim organının MEB olması da iş birliğini kolaylaştırmış olabilir. Öğretmen eğitiminin üniversiteli yıllarında biraz daha zor duruma gelen iş birliğini iyileştirmek amacıyla bazı çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, 1998 reformunda MEB ve YÖK arasında Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Okul Uygulamalarına ilişkin eşgüdüm ve işbirliğini öngören protokol (YÖK/Dünya Bankası, 1998) ve Okul Uygulamaları Yönergesi hazırlanmıştır (MEB, 1998). Ancak bu protokol ve yönergenin de eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki iş birliğini yeterli düzeye getiremediği anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmenlik uygulamalarında işbirliği, günümüzde önemli sorunlar arasında sayılmaktadır (Gökçe ve Demirhan, 2005; Paker, 2008; Yalın-Uçar, 2012). Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017)

fakülte-okul işbirliğine ihtiyacın vurgulanması da sorunun ve sorunu çözmeye çalışmalarının sürdüğünü göstermektedir.

Çalışma, KTYÖÖ'da öğretmenlik uygulamalarının nitelikli yürütülmesinin, kurumun temel amacı ve görevinin 1982'ye kadar 'kadın meslek alanlarına öğretmen yetiştirmek' olmasıyla bağlantısını ortaya koymuştur. Kurum, 1982'de üniversite bünyesine alındıktan sonra, bu amacın ve görevin biraz zedelenmesine rağmen; Mesleki Eğitim Fakültesi'nde KTYÖÖ'daki öğretmenlik uygulamalarının etkisinin sürdüğü gözlemlenmiş ve deneyimlenmiştir. Nitekim 1998 program değişikliği, öğretmenlik uygulamaları açısından genel eğitim fakülteleri için reform niteliğinde olmasına karşın, Alpan ve Erdamar (2011) Mesleki Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik uygulamalarının bu değişiklik öncesinde daha verimli ve daha az sorunlu olduğunu bulmuşlardır.

Çalışmada, KTYÖÖ'daki öğretmenlik uygulamalarının süresinin de nitelik açısından destekleyici olduğu bulunmuştur. Özellikle 1971 programındaki 22 saat uygulama (Tebliğler Dergisi, 1971), şu an yürütülmekte olan lisans programlarındaki uygulama saatinden (bazı programlarda 18, diğerlerinde 13 saat) fazladır. Pedagojik formasyon sertifika eğitimindeki uygulama süresi (8 saat) ise, KTYÖÖ'daki uygulamaların yaklaşık üçte biridir. Bu durumda "Türkiye, yaklaşık yarım asır önce yapabildiği uygulamayı bugün neden yapamıyor?" sorusu akla gelmektedir. Bu soruya yanıt verirken; günümüzde, birçok ülkede öğretmen eğitimi programları için 22 saat uygulamanın da az görüldüğü ve arttırılmaya çalışıldığı (Bullough, 2010) dikkate alınmalıdır. Öte yandan, aslında, Türkiye'de öğretmenlik uygulamalarının önemi ve gerekliliği konusunda yaygın bir görüş birliği gözlemlenmektedir. Bunun en son örneği olarak; MEB (2017) tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi'ne göre, hizmet öncesi eğitim programlarının uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması planlanmaktadır.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, KTYÖÖ'nun öğretmenlik uygulamalarının, paydaşların niteliklerine bağlı olarak gelişmiş olmasıdır. KTYÖÖ'da öğretmenlik uygulamalarının birinci derece sorumluları öğretim elemanlarıdır. Öyle ki, o dönemde öğretim elemanları, 'uygulama öğretmeni' olarak adlandırılmışlardır. Uygulama öğretmenliğine

başvurabilmek ve bu konuda eğitim almak ciddi bir süreçtir (Hacıoğlu, 1990). Örneğin uygulama asistanlığına başvuru koşullarından biri, orta dereceli öğretim kurumlarında en az iki yıl başarılı öğretmenlik yapmaktır. Asistanlık sürecinde uygulama derslerinde deneyim kazanılır. Bir yıllık adaylık süresinin ardından, aralarında uygulama öğretmenlerinin (öğretim elemanlarının) de olduğu beş üyeli bir komisyonun 'başarılı' olarak değerlendirmesi durumunda asil asistan olunabilir (Resmi Gazete, 1967). Hacıoğlu (1990), eğitim fakültesi öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin ise, öğretmenlik uygulaması yeterliklerini çoğunlukla kişisel deneyimlerle kazandıklarını belirlemiştir.

KTYÖÖ'nun öğretmenlik uygulamalarının nitelikli olmasındaki diğer bir etmen, öğretmen adaylarının mesleği bilinçli olarak ve isteyerek seçmeleridir. Bu durum, öğretmen adaylarının, programdaki diğer bütün dersler gibi öğretmenlik uygulamalarına da sorumluluk duygusu ve istekle katılmalarını sağlamıştır. Son yıllarda ise, öğretmen adaylarının mesleklerini isteyerek seçmedikleri (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004) ve uygulama etkinliklerine isteksiz oldukları (Güzel, Cerit-Berber ve Oral, 2010) belirlenmektedir. Örneğin, Koç'un (1998), Mesleki Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının yarısının öğretmenliği isteyerek seçmiş oldukları bulgusu, KTYÖÖ'nun devamı sayılabilecek bu kurumdaki duyuşsal aşınmayı göstermektedir.

KTYÖÖ döneminde öğretmenlik mesleğine değer verilmesi nedeniyle öğretmenlik uygulamalarının niteliğinin artmış olması, çalışmanın diğer bir bulgusudur. Cumhuriyetin ilk yıllarında mesleğe verilen bu değer, öğretmen eğitiminin bütün paydaşlarını idealist düşünmeye ve çalışmaya itmiş olabilir. Hatta görüşmeler sırasında bu idealizmin biraz katı bir disipline dönüştüğü izlenimi edinilmiştir. Bu durum, geçmişte, eğitim politikalarının ve bu politikaların temelindeki felsefelerin öğretmen eğitimine yansımaları olarak yorumlanabilir. Günümüzde öğretmen eğitimcilerinin ve adaylarının aynı idealist yaklaşımı benimsemeleri beklenmeyebilir. Ancak idealizmin yerine meslekleşme ve hesap verebilirlik kavramlarını koymaları gerekmektedir.

Sonuç olarak, KTYÖÖ' nun; öğretmenlik uygulaması dersinin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi aşamasında paydaşların oldukça titiz davranması,

öğretmen adayına gerekli rehberliğin yapılması, ihtiyaç duyulan uygulama ortamının sağlanması, paydaşlar arasında iletişimin iyi kurulması, öğretmenlik uygulaması dersi için plan yapma, öğretim materyali ve ölçme aracı hazırlama ve uygulama konusunda öğretmen adayına yardımcı olunması, öğretmen adayına uygun dönütlerin verilmesi, deneme dersi ve öğretmen adayının gözlem yapmasına önem verilmesi gibi özelliklerinden yararlanılabileceği düşünölmektedir.

Bununla birlikte, KTYÖÖ dönemiyle karşılaştırıldığında, günümüzde öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili kuramsal bilgilerin daha yetersiz olduğu söylenemez. Bu konudaki sorunların daha çok, eğitim faköltelerinin öğretmen eğitime bakış açılarından ve duyuşsal özelliklerinden kaynaklandığı düşünölmektedir. Dolısıyla Korkut'un (1987) belirttiği üzere, öğretmenlik uygulamalarının iyileşmesi için öncelikle öğretmen eğitimcilerinin gelişmesi gerekmektedir. Ayrıca, bugünün koşulları için uygun öğretmen eğitimi modelleri ve uygulamalarına ancak geniş ölçekli ve nitelikli araştırmalarla ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999). Early Field Experiences in Preservice Teacher Education: Research and Student Perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12.
- Alkan, C. (1976). Öğretmen eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 95-115.
- Alpan, G., & Erdamar, G. (2011) Teaching practices prior and subsequent to 1998 in Turkey: Gazi university vocational education faculty case. *Educational Studies*, 37(3), 289-301.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bullough, R. V. (2010). *Curriculum Studies in Relation to the Field of Teacher Education*. In C. Cridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum Studies* (p. 263-264). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bümen, N. T., Ünver, G., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı derslerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi: Ege üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 17, 41-62.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Değirmençay, Ş. A. & Kasap G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Doğan, H. (1977). Öğretmen yetiştiren kurumlar ve sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1-4) 95-125.
- Duman, T. (2014). Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, gelişimi ve kapatılmaları. *Journal of Research in Education and Society*, 1(1), 65-92.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.

- Güzel, H., Cerit-Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hacıoğlu, F. (1990). *Öğretmenlik uygulaması modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu [KTYÖO] 1968 Yıllığı.(1968).
- Koç, G. (1998). *Öğretmenlik uygulaması dersinin gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, H. (1987, Haziran). *Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı sorunu*. Sözel bildiri, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme: Programları ve uygulamaları*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi. Ankara.
- Külahçı, Ş. G. & Külahçı, M. (1987, Haziran). *2000 Yılıının öğretmenini yetiştirme*. Sözel Bildiri. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi. (20 Temmuz 1981). Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Yönetim Yönetmeliğinin 5. ve 19. Maddelerin Başlıkların Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. Cilt: 44, Sayı 2091.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. (Yayın no. TÜSİAD-T 2013-12/543). <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344> adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, S. (2004). Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak köy enstitüleri. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 2(7), 4-25.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Resmi Gazete. (1967, 19 Ağustos, Sayı: 12678). Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Asistanlık Yönetmeliği.
- Resmi Gazete. (2009, 2 Aralık, Sayı: 27405). Mesleki Eğitim Fakültesinin Bakanlar Kurulu Kararı ile Kapatılması. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Sağlam, M. (2011). *Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları*. Kilimci, S. A. (Ed.), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (s.137-180) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tebliğler Dergisi. (8 Mart 1948). Kız teknik öğretmen okulu ders dağıtım cetveli. Cilt: 10, Sayı: 476.
- Tebliğler Dergisi. (6 Eylül 1971). Kız teknik yüksek öğretmen okulu programları. Cilt: 34, Sayı: 1669.
- Tebliğler Dergisi. (12 Ocak 1978). Kız teknik yüksek öğretmen okulu programları. Cilt: 41, Sayı 1983.
- TEDMEM. (2015). Ulusal eğitim programı 2015-2022. <http://www.tedmem.org/kurumsal> adresinden erişilmiştir.
- Ünver, G., Bümen, N. T. & Başbay, M. (2008). *Ege üniversitesi’nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi Araştırma Projeleri Şube Müdürlüğü Tarafından Desteklenmiştir, Proje No: 05.EĞF.003.

- Ünver, G. (2016). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Ünver, G., & Kurşunlu, E. (2014). Okul öncesi öğretmen eğitiminde kuram uygulama bağlantısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum and Instructional Studies)*, 4(7),39-54.
- Yalın-Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38, 175-191.
- YÖK/DünyaBankası. (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. Ankara: YÖK.
- Yücel-Toy, B. (2015). A thematic review of preservice teacher education research in Turkey and reflections of teacher education policies. *Education and Science*, 40(178), 23-60.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

SUMMARY

One of the institutes mentioned example for teacher education with regard to teaching practices in Turkey is High Technical Teacher Education School for Girls (HTTESG). Though foundation of this institution dates to 1934, it was named as HTTESG in 1961 and Faculty of Vocational Education in 1982. Woefully, it was extinguished in 2009 (Resmi Gazete, 2009). The purpose of this study is to take some lessons from teaching practices in HTTESG for current teacher education programs. Research questions of the study are: 1) "What are the specific characteristics of the teaching practices in HTTESG?", and 2) "What are the factors on the effectiveness of teaching practices in HTTESG?"

In this historical study, semi-structured interviews were administered with 20 individuals they taught and/or graduated from HTTESG. Snowball sampling method was used because most of the participants are retired. So, five participants are from Department of Dress, four from Home Economy and Handicrafts, three from Child Development and Education, and Picture, and one from Crop-Weave and Braid. Results are limited with teaching practices between 1964 and 1982 because of their duration of being an instructor and/or a student at HTTESG varied in those years.

Data were collected via semi-structured interview guides included six questions for both instructors and graduates. One of the participants was interviewed by phone, the others in face to face way. Interviews lasted 26 minutes on average. Interviews were recorded by phonoscope (n=17) and by taking notes (n=3). Content analysis was administered on data. Data sources were triangulated for validity and intercoder reliability of coders was calculated for reliability of the data (it was 81% range).

Results of the first research question were described in three themes. Some of the results in the first theme (planning practice lesson) are that instructors examined and gave feedback on lesson plans and teaching materials of teacher candidates (f=19), there was a good cooperation between the instructors and cooperating teachers (f=7). Those in the second theme (implementing practice lesson plan) indicates that the most of the instructors observed the teacher candidates in practice (f=16) and the most of the

teacher candidates (f=12) practiced in both theoretical and practical courses. Last, in evaluating practice lesson theme, results show that teacher candidates got feedback from instructors in seminars (f=14) and in their own portfolios (f=15).

Related the second research question, results reveal that the organizational structure of HTTESG had a positive effect on teaching practices. For instance, the goal of educating teacher was adopted in HTTESG (f=3), the objectives of program in HTTESG was in accord with the purpose of Ministry of National Education (f=4), there were an intense continuity among the courses in teacher education programs in HTTESG (f=13), and long practice hours provided for teacher candidates till 1978 (f=2). Besides, well-qualified instructors (f=12) and cooperating teachers (f=14), and eager teacher candidates to teach (f=17) improved the teaching practices in HTTESG.

Consequently, in comparison current teacher education programs, teaching practices in HTTESG are much more effective in terms of length of the practices, coherence between the methods courses and teaching practices, cooperation between the stakeholders of the program, mentoring teacher candidates to plan and implement lessons, and observation, evaluate and reflection on teaching performances of them. Well-educated instructors for teaching practices and affective characteristics of the teacher candidates are the prominent factors for these qualities of teaching practices in HTTESG.

Teacher educators, in point of time of HTTESG, would have been under the influence of idealism. Now, they would not be idealist. Yet, they should take into consideration the accountability of their teacher education programs.

Now, literature on teaching and teacher education is ampler by comparison with HTTESG then. Perspectives on teacher education of faculties can be seen as the main reason for issues in teaching practices. Therefore, educational faculties should educate much more qualified instructors and make large-scaled research to enhance teaching practices.

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Teachers' Personality Traits and School Academic Optimism

Rıza GÖKLER¹, Nuray TAŞTAN²

¹Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri.
rizagokler@gmail.com

²Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, PDR Bölümü.
nuraytastan@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 09.11.2017

Yayına Kabul Tarihi: 12.02.2018

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserlik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmanın hedef evreni 2017-2018 akademik yılında Ankara ilinde yer alan 115 kamu lisesinde görev yapan 6355 öğretmenden meydana gelmektedir. Evrenin büyük olması nedeniyle çalışma tesadüfi yöntemle belirlenen 400 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişilik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla orijinali Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiş olan Büyük Beşli Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla da orijinali Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilmiş olan ve daha sonra Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiş olan Okul Akademik İyimserliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon ile çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular katılımcıların her ölçekten almış oldukları puanların yüksek olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bununla birlikte değişkenler arası ilişkiyi saptamak amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon sonuçlarına göre araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Diğer yandan çoklu regresyon analizi sonuçları kişilik ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca büyük beşli kişilik ölçeğine ait boyutların okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin % 16'sını açıkladıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Okul Akademik İyimserliği, Öğretmen

ABSTRACT

The purpose of the present study is to examine the relationship between teachers' personality traits and school academic optimism levels based on the teachers' opinions. The target population of the study is 6355 teachers working in 115 public high schools located in province of Ankara in the academic year of 2017-2018. Since the research population is large, the study was conducted on the sample including 400 teachers who were selected randomly. To examine the participants' personality traits, Big Five Personality Inventory was used. It was originally developed by Benet-Martinez and John (1998) and adapted into Turkish by Sümer and Sümer (2005). To examine the teachers' opinions on the school academic optimism, School Academic Optimism Scale was used. The Scale was originally developed by Hoy and colleagues (2006) and later adapted into Turkish by Çoban and Demirtaş (2011). In the analysis of the data, arithmetical means, standard deviation, Pearson correlation and multiple regressions were used. The results showed that participants' scores were relatively high in both scales. Pearson correlation indicated that there is a moderate, positively and significant relations among research variables. It was also seen that the sub-dimensions of the Big Five Personality Inventory are significant predictor of the school academic optimism and explained the 16 percent of the variance of it.

Keywords: *Five Factor Personality Traits, School Academic Optimism, Teacher*

GİRİŞ

Son yıllarda okulun öğrenci başarısı üzerindeki görece etkisi, eğitim bilimciler arasında en sık tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Gerek PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda ve gerekse TEOG ve YGS’de alınan düşük puanlar başta aileler, Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri ve eğitimciler olmak üzere eğitimin tüm paydaşları arasında ciddi bir endişeye yol açmış durumdadır. Örneğin, OECD’nin 2015 yılında gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme (PISA) sınavında Türkiye önceki yıllara göre daha da gerilemiştir. Yine 2017 yılında gerçekleştirilmiş olan Yükseköğretime Geçiş Sınavında (LGS) 38.483 adayın tek bir net puan dahi alamadığı görülmüştür. Sınav sonuçlarının yaratmış olduğu bu endişe ve karamsarlık ortamında, öğrenciler, veliler, eğitimciler, eğitim yöneticileri, sivil toplum ve devlet kurumları başta olmak üzere eğitimin tüm tarafları düşük akademik performansla ilişkili etmenleri merak etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde oldukça çeşitli etmenin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu görmek mümkündür. Örneğin bu kapsamdaki bir çalışmada öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında okulun fiziki alt-yapısı, eğitim paydaşlarının işbirliği içerisinde olması ve eğitime destek vermeleri ile öğretmen ve yönetici yeterliklerinin yer aldığı saptanmıştır (Akbaba Altun ve Çakan, 2008). Yine öğrencilerin akademik başarıları üzerine odaklanan başka bir çalışmada ise, sosyo-ekonomik durumun önemli bir etmen olduğu gözlenmiştir (Uzun ve Sağlam, 2005). Altınkurt’un (2008) çalışmasında ise öğrencilerin okul devamsızlıklarının akademik başarıyı olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin de başarı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Sezer ve Tokcan, 2003). Ayrıca Kılıç (2002) öğrencinin öğrenme stili ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkartmıştır. Yıldırım (2000) ise araştırmasında yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal desteğin akademik başarıyı yordayan etmenler olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilerin akademik performansları birçok değişkenle ilişkilidir. İlgili alan yazın kendi içerisinde sınıflandırıldığında öğrenci başarısı üzerinde etki eden faktörleri okul içi ve okul dışı olmak üzere iki genel başlık altında incelemek mümkündür. Okul dışı faktörler arasında ebeveynlerden kaynaklanan etmenler (Çelenk, 2003; Keçeli-Kaysılı, 2008; Kotoman, 2008) ile öğrenciden kaynaklanan etmenler önemli bir yer tutmaktadır (Arslan ve Babadoğan, 2005; Balkıs ve Duru, 2010). Öğrenciler üzerindeki etki gösteren okul kaynaklı etmenlerin başında ise öğretmen faktörü (Akşid ve Şahin, 2011; Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004) dikkat çekmektedir.

Okul kaynaklı etmenlerin öğrenci ve okul başarısı üzerindeki görece etkisine odaklanan çalışmaların bir bölümü öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerine yürütülmüştür. Söz konusu çalışmalar öğretmenlerin sahip oldukları okul akademik iyimserliğinin öğrencilerin akademik başarıları ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Okul akademik iyimserliği (academic optimism of school), okul başarısının önemli etmenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Seligman (2006) okul başarısının sadece yetenek ve motivasyonla açıklanamayacağını, bununla birlikte iyimserliğin de başarı için önemli bir etmen olduğu görüşünü savunmuştur.

Okul akademik iyimserliği daha çok okul toplumunun bir bütün olarak okulun performansına ilişkin taşıdıkları olumlu görüşleri kapsamaktadır. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların başarısına yönelik taşıdıkları olumlu tutum da, okulun etkililiğine katkı sağlayabilir. Nitekim önceki çalışmalar örgütsel bağlılık (Riketta, 2002), örgütsel vatandaşlık (Cropanzano, Rupp ve Byrne, 2003), iş doyumu (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016) ve örgütsel özdeşleşme (Carmeli, Gilat ve Waldman, 2007) gibi olumlu davranışların performansla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların akademik performansına ilişkin taşıdıkları olumlu ve olumsuz tutumların ise çeşitli nedenleri olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara yönelik tutumları ile ilişkili etmenlerden birisi kişilik faktörüdür. Guba ve Getzels'in (1955) yürüttükleri klasik bir çalışmada kişilik

faktörünün öğretmen etkililiğinin önemli bir yordayıcısı olduğuna dikkat çekilmiştir. Kişilik (personality) üzerine yürütülmüş çeşitli çalışmada öğretmen kişiliğinin çeşitli değişkenle ilişkisi de saptanmış bulunmaktadır. Örneğin Tell, Jackson, Rothstein'ın (1991) çalışmasında öğretmen kişilik özelliklerinin öğretmen performansı ile güçlü bir ilişki gösterdiği gözlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise kişiliğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve iş doyumları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Illies, Fulmer, Spitzmuller ve Johnson, 2009). Türkiye adresli çalışmalar tarandığında ise öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık (Kaynak, 2007; Yücel ve Taşçı, 2008) ve mesleki tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu gözlenmektedir (Kaptangil ve Erenler, 2014). Koca'nın (2009) araştırmasında ise öğretmenlerin kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Mete (2006) ise araştırmasında öğretmen kişiliğinin iş doyumunu ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışmada ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak kişilik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Kişilik

Araştırmalar kişiliğin insan davranışının önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır (Digman ve Takemoto-Chock, 1981). Nitekim insan kişiliğinin insanın tüm edimlerinin merkezinde yer aldığı ifade edilebilir. Kişiliğin insan davranışlarının önemli bir belirleyicisi olmasının fark edilmesi sonucunda, bu konuda çalışmaların artan oranda yoğunlaştığı da görülmektedir. Bu kapsamdaki bilimsel çalışmalar ise daha çok yirminci yüzyılda gerçekleştirilmiştir (John ve Srivastava, 1999).

Alan yazında farklı bakış açıları mevcut olmakla birlikte, son yıllarda kişilik araştırmalarının daha çok belirli kişilik sınıflandırmalarına dayalı olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan biri ise Allport ve Odbert (1936) tarafından yapılmıştır. Allport ve Odbert'in (1936) sınıflandırmasına göre kişiliğin durumlar, etkinlikler, özellik ve değerlendirme olmak üzere dört alt-boyutu bulunmaktadır.

İlerleyen süreçte Fiske (1949) kişiliğin beş faktörlü bir yapı olduğunu öne sürmüştür. Fiske'nin beş faktörlü kişilik özellikleri, Tupes ve Christal (1961) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada destek bulmuştur. Daha sonraki süreçte ise kişiliğin dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge, uyumluluk ve kültür olmak üzere beş faktörlü bir yapı içerdiği belirlenmiştir (Norman, 1963). İzleyen yıllarda ise beş faktörlü kişilik kuramının yeni ölçme tekniklerine dayalı olarak test edilmeye başladığı görülmüştür (Block, 1995). Tüm bu çalışmalar neticesinde Norman'ın önermiş olduğu beş faktörlü kişilik kuramının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Goldberg, 1981). Bununla birlikte Norman'ın beş faktörlü kişilik kuramının süreç içerisinde gözden geçirildiği gözlenmiştir. Böylece günümüzde yaygın şekilde kabul gören büyük beşli (big five) kişilik kuramına son hali verilmiştir. Bu kapsamda Norman'ın kültür boyutunun, deneyime açıklık olarak yeniden isimlendirilmiştir (Barrick ve Mount, 1991).

Büyük beşli kişilik kuramının alt-boyutlarından birisi dışadönüklüktür. Dışadönük bireyler içerisinde yer aldıkları fiziki ve toplumsal çevreye yönelik yoğun bir ilgi gösterirler. Bu kapsamda dışadönük olanların özgüveni yüksek, hareketli, iyimser, heyecan peşinde koşan, girişken ve pozitif bir duyarlılık içerisinde oldukları ifade edilmektedir (Barrick ve Mount, 1991). Bununla birlikte dışadönüklük ayrıca öznel ve psikolojik iyi oluşun da anlamlı bir yordayıcısıdır (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Kişiliğin bir diğer alt-boyutu ise nevrotiliktir. Nevrotiklik genel olarak bireyin endişeli, kızgın, üzgün, olumsuz bir ruh hali ve gergin olmasıyla ilişkili bir psikolojik yapıdır (Judge ve Bono, 2000). Bir çalışmada nevrotilik özelliğe sahip bireylerin demokratik tutum ve kendini gerçekleştirme ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Sardoğan ve Özkamalı, 2006). Kişiliğin önemli bir boyutu ise uyumluluktur. Uyumluluk ise, başkalarıyla uyumlu bir iletişim içerisinde olmayı, mütevazı, güvenli ve diğerlerine saygılı olmayı kapsayan özelliklerin tümü olarak değerlendirilmektedir (John ve Srivastava, 1999). Büyük beşli kişilik kuramının bir diğer boyutu ise deneyime açıklıktır. Bu boyut içerisinde yer alan özellikler arasında kişinin bilişsel yönden geniş bir bakış açısına sahip olması, olayları derinliğine düşünüp analiz etmesi ile karmaşık durumlarından haz duymaları yer almaktadır (Benet-Martinez ve John, 1998). Kuramın son bir boyutu ise

sorumluluktur. Sorumluluk ise daha çok belirli hedef ve görevlere yönelik davranışları gerçekleştirebilmek için kişinin kendi iç dünyasında sağlamış olduğu dürtü kontrolü ile ilişkili bir yapıdır. Bu özelliği taşıyan kişilerin çalışkan, dikkat sahibi ve azimli oldukları ifade edilmektedir (Goldberg, 1992).

Büyük beşli kişilik kuramının son yıllarda eğitim araştırmalarında da sıklıkla kullanılan kavramsal bir araç olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisinde okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir (Korkmaz, 2006). Beğenirbaş ve Yalçın (2012) ise kişilik ile öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek davranışı üzerine odaklandıkları görülmüştür. Kalafat'ın (2012) çalışmasında da öğretmenlerin kişilik özellikleriyle yeterlik duyguları arasındaki ilişkilerin sorgulandığı görülmektedir.

Okul Akademik İyimserliği

Okul örgütü üzerine son yıllarda yürütülen çalışmalar öğrencilerin daha etkili nasıl öğrenebilecekleri ve bu kapsamda öğretmenlerin de nasıl daha etkili öğretebilecekleri üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar artan oranda okul akademik iyimserliği (academic optimism of school) üzerine odaklanmaya başlamışlardır. Psikolojik bir yapı olan iyimserlik konusunda, Seligman'ın (2006) önemli bir katkı sunduğu söylenebilir. Seligman'ın temel düşüncesi şudur; başarı için motivasyon ve yetenek zorunlu etmenlerdir. Ancak bu ikisi başarı için yeterli değildir. Bunun dışında başarı için iyimserliğin de olması tamamlayıcı bir etmenddir. Seligman (2006) iyimserliğin öğrenilmiş bir özellik olduğunu düşünmüştür. Öğrenilmiş bir özellik olarak iyimserlik hem kişisel hem de örgütsel bakımdan faydalı bir yöne sahiptir. İyimser kişiler ve örgütler iyimser olmayanlara göre gelişime daha açık olmaktadır.

Seligman (2006) tarafından temellendirilen ve psikolojik bir yapı olan iyimserlik, aynı zamanda akademik iyimserliği de açıklayan bir etmen olarak düşünülebilir. Akademik iyimserlik bireysel bir özellik olmanın ötesinde okulda görev yapan tüm insan kaynağı tarafından kolektif bir düzeyde de yaşanabilir. Buradan hareketle, okul akademik iyimserliği, okulun etkili bir öğrenme ve öğretme gerçekleştirebileceğine yönelik tüm

çalışanlarca benimsenen iyimser bir bakış açısı olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Hoy, 2007).

Okulun sahip olduğu akademik iyimserlik üç boyuttan meydana gelen bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007). Okul akademik iyimserliğinin birinci boyutu kolektif öğretmen yeterliğidir. Kolektif öğretmen yeterliği (collective teacher efficacy) Bandura'nın katkısıyla biçimlendirilmiştir. Bandura (1997), kolektif öğretmen yeterliğini "bir sistem olarak okulun bütününe etkili bir performans sergileyebileceğine ilişkin çalışanların sahip olduğu algı" biçiminde ele almıştır. Alan yazın taramalarında kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan okulların daha etkili sonuçlara ulaştığı, öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, öğrenci kaynaklı problemlerin daha etkili çözümlendiği ve nihayet öğretmenlerin okulun amaçlarıyla daha yüksek düzeyde bağ kurdukları gözlenmiştir (Klassen, 2010; Ware ve Kitsantas, 2007).

Okul akademik iyimserliğine ait diğer bir faktör ise güvendir. Güven boyutunun temelinde okulda görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere ve velilere yönelik sıkı bir güven duygusu hissetmeleri bulunmaktadır. Güven duygusunun hakim olduğu okullarda çalışanlar, öğrenci ve velilerin iyi niyetli, dürüst ve güvenilir olduklarını düşünmektedir. Ayrıca güven duygusunun yüksek olduğu okullarda öğrenci ve velilerle etkili bir etkileşim kurulabileceğine yönelik bir inanç da egemendir (Hoy, Tarter ve Woolfolk-Hoy, 2006). Diğer yandan okula hakim olan güven ikliminin çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını geliştirdiği de ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

İyimserlik düzeyi yüksek olan okulların son bir özelliğinin ise akademik vurgu (academic emphasis) olduğu ifade edilmektedir. Akademik vurgu ile kastedilen, öğretmenlerin öğrencileri için yüksek akademik hedefler koymalarıdır. Ancak, bu hedefler erişilir bir düzeydedir. Öğretmenler belirlemiş oldukları akademik hedeflere öğrencilerinin ulaşabileceğine inanmakta ve tüm gayretlerini buna göre gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilere yönelik uygulanan eğitim programından taviz vermemektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000).

Türkiye adresli çalışmalar incelendiğinde okul akademik iyimserliğine yönelik çalışmaların son yıllarda yürütülmeye başlandığı görülmektedir. Örneğin Özdemir ve Pektaş (2017) araştırmalarında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul akademik iyimserliği arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Çoban ve Demirtaş (2011) ise yürütmüş oldukları çalışmada okul akademik iyimserliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Kişilik ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki

Kişilik, insanın düşünmesi ve davranışta bulunmasının en önemli belirleyicilerinden birisidir. Daha önce de ifade edildiği gibi son yıllarda kişilik, büyük beşli kuramına dayalı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır (Block, 1995). Kişiliğin boyutları incelendiğinde dışadönüklük, nevrozizm, uyumluluk, açıklık ve sorumluluk boyutlarından meydana geldiği görülmektedir (Barrik ve Mount, 1991). Okul akademik iyimserliği ise, okuldaki çalışanların okulda etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşebileceğine yönelik inançlarıdır. Okul akademik iyimserliğinin kolektif öğretmen yeterliği, akademik vurgu ve güven olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Önceki araştırmalar incelendiğinde kişiliğe ait özellikler ile okul akademik iyimserliğinin alt boyutları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda beş faktör kişilik özellikleri ile öz-yeterlik (Kramer ve Winter, 2008) güven (Oskarsson, Dawes, Johannesson ve Magnusson, 2012) ve akademik başarı (Gallagher, 1990) arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bir diğer çalışmada ise iyimserliğin yaşam doyumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Wrosch ve Scheier, 2003). Tüm bu çalışmalara dayalı olarak öğretmenlerin kişilik yapıları ile okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerinin de ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Alan yazın taramalarında öğretmenlerin okula yönelik sahip oldukları akademik iyimserliğin, onların kişilik özellikleriyle nasıl bir ilişki gösterdiğine ilişkin çalışmalara ise ulaşılabildiği kadar rastlanamamıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere kişilik özelliklerinin eğitimsel birçok süreç ve çıktı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bunlar arasında okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beklentiler de yer almaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri, onların

okullarda öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyebilir. Bunlardan birisi de öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik algılarıdır. Bu gerekçeyle öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkilerin görünümlerinin nasıl olduğunun incelenmesi de önem taşımaktadır. Bu iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmanın, alan yazında hissedilmiş bulunan bu boşluğu doldurmanın yanı sıra, okul başarısıyla ilişkili etmenler üzerine yürütülmekte olan çalışmalara dolaylı da olsa katkı sunabileceği düşünülmektedir. Eğitimsel çıktılarının okul içi etmenleri arasında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, onların okula ilişkin taşıdıkları (ya da taşımadıkları) iyimserlikle ilişkisinin incelenmesi hem uygulamaya dönük çıkarımlarda bulunmaya, hem de alan yazında hissedilen boşluğa görece katkı sunabileceği umulmaktadır.

Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir; “okullarda görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?”

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak kişilik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla uyumlu olarak araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1.Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 2.Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 3.Öğretmenlerin kişilik özellikleri, okul akademik iyimserliği ile ilişkili midir?
- 4.Kişiliğe ait faktörler, okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Kişilik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma ilişkisel tarama desenine dayalı yürütülmüştür. Bu bağlamda, araştırmada toplanan veriler nicel teknikler yardımıyla çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2017-2018 Güz döneminde Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki 115 resmi lisede görevli toplam 6355 öğretmenden oluşmaktadır. Bu büyüklükteki evrene ulaşmanın güçlüğü dikkate alınarak araştırma örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada %5 hoşgörü düzeyinde 384 öğretmenin evreni temsil edeceği varsayılmıştır (Balcı, 2006). Araştırmada oranlı örnekleme tekniği işe koşulmuş ve örnekleme yer alan öğretmenler, her bir ilçedeki toplam öğretmen sayısına oranlanarak hesaplanmıştır. Veri toplama aşamasında geri dönüşlerde yaşanması muhtemel riskler göz önünde bulundurularak 20 okulda toplam 500 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Veri toplama sonunda analize uygun dönen ölçek sayısı 400'dür. Katılımcıların 210'u kadın, geri kalan 190'ı erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 44'dür. Katılımcıların öğretmenlikte geçen kıdemleri şu şekildedir; 1-10 yıl arası 115; 11-20 yıl arası 160 ve 20 yıl ve üzeri 125'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Büyük Beşli Envanteri (BBE) ile Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından uyarlaması gerçekleştirilmiş olan Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAIÖ) kullanılmıştır.

Büyük Beşli Envanteri

BBE, orijinal olarak Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiş olup, Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış 44 maddelik ve beşli Likert tipinde bir veri toplama aracıdır. BBE, duygusal denge (8 madde), dışadönüklük (8 madde), uyumluluk (9 madde), sorumluluk (9 madde) ile açıklık (10 madde) olmak üzere beş boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar hiç katılmıyorum (1

puan) ile tamamen katılıyorum (5 puan) arasında puanlanmaktadır. Her bir faktörden alınan yüksek puanlar, söz konusu boyuttaki kişilik özelliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veri seti üzerinde BBE'nin geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle veri seti üzerinde açılımlayıcı faktör (AFA) analizi yapılmıştır. AFA sonucunda BBE'de yer alan maddelerin orijinal ölçekle uyumlu olarak beş faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Geçerlik için ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş olup, beş faktörlü modelin iyilik uyum değerlerinin kabul düzeyinde olduğu gözlenmiştir ($\chi^2/df = 3.3$; RMSEA = .05; CFI = .94; GFI = .94; AGFI = .97). Güvenirlik için Cronbach alfa katsayıları her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır (dışadönüklük = .92; uyumluluk = .90; sorumluluk = .87; duygusal denge = .94 ve açıklık = .92). Bu sonuçlara göre BBE'nin araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (OAIÖ) orijinali Hoy (2006) tarafından geliştirilmiş ve Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 30 maddelik bir veri toplama aracıdır. Çoban ve Demirtaş'ın uyarlama çalışmasında ölçekte yer alan madde sayısı 19 olarak belirlenmiştir. OAIÖ, üç boyuttan meydana gelmektedir. OAIÖ boyutları ise, akademik vurgu (7 madde), öz-yeterlik (5 madde) ve güvendir (7 madde). Ölçek maddeleri hiç katılmıyorum (1 puan) ile tamamen katılıyorum (5 puan) arasında puan arasında değer alan 5 dereceli Likert tipinde hazırlanmıştır. OAIÖ'nün geçerlik ve güvenilirlikleri mevcut araştırmada toplanan 400 öğretmen verisi üzerinde tekrar değerlendirilmiştir. Bu amaçla veri seti üzerinde ilk olarak AFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçekte yer alan maddelerin orijinal ölçekle uyumlu olarak üç boyutlu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte veri seti üzerinde DFA çalışması da yapılmıştır. DFA sonucunda OAIÖ'nün üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2/df = 2.1$; RMSEA = .04; CFI = .96; GFI = .97; AGFI = .98). OAIÖ'nün güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile test edilmiştir. Boyutlara göre sonuçlar şu şekildedir (Akademik vurgu = .94; güven = .95 ve öz-yeterlik = .90). Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirilmiş ve OAIÖ'nün bu araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşlemler ve Veri Analizi

Araştırma verileri, 2017-2018 Eylül ve Ekim ayları arasında okullar bizzat ziyaret edilerek toplanmıştır. Katılımcılar araştırmada gönüllü olarak yer almıştır. Veri toplama araçları ortalama her bir katılımcı bakımından ortalama 10 dakikada doldurulmuştur. Veri toplama sürecinin ardından veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analiz öncesinde veri setinde kayıp veri ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Ardından veri analizi için kodlamalar yapılmış ve veri seti analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmada çok-değişkenli analizler kullanılacağı için veri setinde çoklu normallik, doğrusallık ve çoklu-bağlantı problemi analizleri yapılmıştır. Veri setinin normalliği basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri ile her bir değişken (boyut) için ayrı ayrı hesaplanmış olup, elde edilen katsayı değerlerinin -1.47 ile + 1.32 arasında değer ürettiği gözlenmiştir. Bu kapsamda veri setinin değişkenler bazında normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Veri setinin doğrusallığı ise saçılma grafiği ile değerlendirilmiş olup saçılma grafiklerinin elips şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla veri setinin doğrusal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyon değerlerinin .80'in üzerinde değer üretmediği de görülmüştür. Dolayısıyla veri setinde çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon ile çoklu-regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Veri seti, araştırma soruları temel alınarak sistemli bir şekilde analiz edilmiş olup, sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Araştırmanın ilk iki sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Ort.	Ss.
1 Dışadönüklük	4.40	.84
2 Uyumluluk	4.05	.33
3 Sorumluluk	4.35	.55
4 Duygusal Denge	4.12	.88
5 Açıklık	4.15	.54
6 Öz-yeterlik	3.95	.32
7 Güven	3.85	.98
8 Akademik Vurgu	3.95	.47

N = 400

Tablo 1'den görüleceği üzere katılımcıların kişiliğin boyutlarına ilişkin görüşleri çoğunlukla katılıyorum düzeyindedir [$Ort_{Dışadönüklük} = 4.40$; $Ort_{Uyumluluk} = 4.05$; $Ort_{Sorumluluk} = 4.35$; $Ort_{Duygusal-Denge} = 4.12$; $Ort_{açıklık} = 4.15$]. Benzer şekilde katılımcıların okul akademik iyimserliğinin alt-boyutlarına ilişkin görüşleri de yine çoğunlukla katılıyorum düzeyindedir [$Ort_{Özyeterlik} = 3.95$; $Ort_{Güven} = 3.85$; $Ort_{Akademik Vurgu} = 3.95$].

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Dışadönüklük								
2 Uyumluluk	.60*							
3 Sorumluluk	.65*	.42*						
4 Duygusal Denge	.57*	.45*	.70*					
5 Açıklık	.68*	.55*	.44*	.43*				
6 Öz-yeterlik	.33*	.37*	.41*	.34*	.33*			
7 Güven	.38*	.38*	.37*	.30*	.31*	.68*		
8 Akademik Vurgu	.47*	.37*	.45*	.33*	.35*	.65*	.63*	1

Pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde ise Büyük Beşli Envanterinin boyutları ile Okul Akademik İyimserliği Ölçeğinin boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İki ölçeğin alt-boyutları açısından ele alındığında görece en yüksek ilişkinin dışadönüklük ile akademik vurgu arasında gerçekleştiği dikkat çekmektedir ($r = .47$; $p < .05$). Diğer yandan, her iki ölçeğe ait alt boyutlar arasındaki görece en düşük ilişkinin ise duygusal denge ve güven arasında gerçekleştiği görülmektedir ($r = .30$; $p < .05$).

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın dördüncü alt-problemine yanıt bulabilmek için veri seti üzerinde çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon hesaplamasında kişilik değişkeni ve alt boyutları bağımsız değişken, okul akademik iyimserliği (toplam puanı) ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 3. Regresyon Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken	β	t	p
Dışadönüklük	Okul Akademik İyimserliği	.29	.4.17	.003*
Uyumluluk		.25	4.73	.025*
Sorumluluk		.17	4.11	.033*
Duygusal Denge		.22	4.70	.027*
Açıklık		.21	4.60	.005*

$R = .40$; $R^2 = .16$; Düzeltilmiş $R^2 = .15$; $F = 45.655$; $p < .001$

Tablo 3'den izlenebileceği gibi kişiliğin alt boyutları ile okul akademik iyimserliği arasında anlamlı bir ilişki vardır ($R = .40$, $R^2=.16$, $F= 45.655$, $p< .05$). Çoklu regresyon sonuçlarına göre okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin % 16'sı kişiliğe ait faktörler tarafından açıklanmaktadır. Kişiliğin her bir alt boyutunun okul akademik iyimserliğinin açıklanmasına yönelik görece önem sırasını belirlemek amacıyla hesaplanan standardize regresyon katsayı değerlerine (β) göre sırasıyla dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, açıklık ve sorumluluk önemli birer yordayıcıdır ($p < .05$). Bu sonuçlara göre kişilik beş alt faktörü birlikte okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Ankara ili merkez ilçelerindeki 20 okulda görevli 400 öğretmenin katılımıyla, kişilik ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak katılımcıların kişilik özellikleri beş faktörlü kişilik envanterinin temel boyutları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen betimsel analizler sonucunda katılımcıların kişiliğin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık boyutlarında görece yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Gerek Lazaridou ve Beka (2015) ve gerekse Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) da çalışmalarında katılımcıların beş faktörlü kişilik ölçeğinden görece yüksek puan aldıklarını saptamışlardır. Dolayısıyla mevcut çalışmada elde edilen bu bulgunun önceki çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin dışadönük

olmalarının bir nedeni, öğretmenlik mesleğinin sosyal ilişkilere dayalı ve iletişim gerektiren bir meslek olması olabilir. Bu bulgu bir ölçüde başarı-motivasyon kuramı ile açıklanabilir (Miner, 1992). Anılan kurama göre dışadönük bireyler, diğer insanlarla daha fazla ilişki içerisinde olmayı istemektedir. Dışadönük kişiler aynı zamanda bir grubun üyesi olmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte bu özelliği baskın olanlar rekabet yerine işbirliğine önem vermektedir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin sorumluluk puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla katılımcıların görev bilincine sahip oldukları ve okulun amaçları doğrultusunda hareket etme arzusu taşıdıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu özelliğe dayalı olarak onların sorumluluk bilinciyle hareket eden ve sorumluluklarını yerine getirmede kararlı bir kişilik özelliğine sahip oldukları söylenebilir (Burger, 2006).

Bu çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşlerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların okul akademik iyimserliğe ilişkin olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgular Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan benzer bir çalışma ile uyumludur. Sözü edilen çalışmalarında araştırmacılar, katılımcıların yüksek düzeyde okul akademik iyimserliğine sahip olduklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine ilişkin olumlu görüşe sahip olmalarının kimi nedenleri olabilir.

Bu çalışmada yanıtı aranan temel soru, öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Gerek korelasyon ve gerekse regresyon analizi sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde araştırma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon sonuçları her iki değişkenin alt boyutları arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkartmıştır. Regresyon analizi de benzer bir sonuç üretmiş olup, okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin %16'sının öğretmenlerin kişilik özellikleriyle açıklanabileceğini göstermiştir. Korelasyon sonuçları dışadönük özelliklere sahip öğretmenlerin, okullarda daha fazla akademik vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin sahip oldukları duygusal dengenin, okul akademik

iyimserliğinin güven boyutuyla ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu ilişki, değişkenlere ait diğer boyutlar arasındaki kadar güçlü değildir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçların alan yazında daha önce yürütülmüş olan çalışmaları desteklediği söylenebilir. Örneğin Kramer ve Winter (2008) yürütmüş oldukları bir çalışmada beş faktör kişilik özellikleriyle okul akademik iyimserliğinin de birer boyutu olan öz-yeterlik ve güven arasında bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Kişilik özelliklerinin, okul akademik iyimserliği ile ilişkisinin bazı nedenleri olabilir. Bunlardan birisi, kişiliğin davranışı yordayan önemli bir değişken olması olabilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin doğasında insanı eğitmek suretiyle onu yüceltmek vardır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini icra edenlerin, insana yönelik pozitif duygular beslemesi genel toplumsal/kültürel bir beklentidir. Nitekim bu araştırmada öğretmenler okulun akademik performansına yönelik olumlu bir algı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin kendilerinden beklenen mesleki rol davranışına uygun şekilde hareket ettikleri biçiminde de yorumlanabilir. Nitekim önceki bir çalışmada, araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak kişilik özellikleri ile genel bir özellik olarak iyimserlik/ kötümserlik arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Mahasneh, Al-Zoubi ve Batayeneh, 2013). Gerek araştırma sonucu ve gerekse benzer yazın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde akademik iyimserliğin önemli bir etki gösterebileceğine işaret etmektedir. Bu kapsamda Bevel'in (2010) araştırması bu argümanı destekler nitelikte bir sonuç üretmiştir.

Bu araştırmada Ankara ilinde görevli 400 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerine ait faktörlerden yüksek düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Yine araştırmada okullarda akademik iyimserliğin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki okullarda akademik eğitim veren liselerle sınırlıdır. Akademik başarının görece düşük olduğu meslek liseleri ile imam-hatip liselerinde de bu kapsamdaki çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.

Ayrıca, okul akademik iyimserliğini yordayabileceği düşünülen diğer değişkenlerle de ilişkisel tarama desenlerinde araştırmalar yürütülebilir. Örneğin öğretmen performansı, oku müdürlerinin liderlik yönelimleri, veli katılımı, öğrencilerin okula yönelik tutumları gibi değişkenler okul akademik iyimserliği ile ilişki bağlamında incelenebilir. Bu kapsamdaki çalışmaların nitel araştırma desenleri ile desteklenmesi ilgili alan yazına katkı sağlayabilir. Araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak uygulamaya dönük şu önerilerde bulunmak mümkündür. Öncelikle öğretmenlerin işe alım süreçlerinde onların kişilik özelliklerinin de değerlendirilmesi önerilebilir. Öğretmenlik mesleği insana yönelik hizmet üreten bir meslektir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kişiliklerinin bu mesleğin gerektirdiği niteliklerle uyumlu olması beklenir. Bunun dışında görevdeki öğretmenlerin kişilik özellikleri uzmanlar tarafından kapsamlı şekilde taranmalı ve incelenmelidir. Bu incelemelerde öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönleri belirlenebilir. Böylece kişisel gelişim bağlamında öğretmenlerin daha etkili ve verimli çalışmaları yine uzmanlarca desteklenebilir. Bu amaçla kapsamlı hizmet içi eğitim çalışmaları ile bireysel destek programlarından yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Akşit, F., ve Şahin, C. (2014). Coğrafya öğretiminde aktif öğretmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A Psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 1-171.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altun, S. A., ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Arslan, B., ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma. (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Begenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Emek Gösterimlerine Etkileri. *Çag University Journal of Social Sciences*, 9(1), 47-66.
- Benet-Martinez, V. B., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Bevel, R. K. (2010). The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The University of Alabama.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117(2), 187-215.

- Büyükgöze, H., ve Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Carmeli, A., Gilat, G., & Waldman, D. A. (2007). The role of perceived organizational performance in organizational identification, adjustment and job performance. *Journal of Management Studies*, 44(6), 972-992.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27).
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied psychology*, 88(1), 160-169.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2), 28-34.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Reanalysis and comparison of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16(2), 149-170.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 44(3), 329-344.
- Guba, E. G., & Getzels, J. W. (1955). Personality and teacher effectiveness: a problem in theoretical research. *Journal of Educational Psychology*, 46(6), 330-344.
- Gallagher, D. J. (1990). Extraversion, neuroticism and appraisal of stressful academic events. *Personality and Individual Differences*, 11(10), 1053-1057.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment, 4*(1), 26-42.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal, 43*(3), 425-446.
- Ilies, R., Fulmer, I. S., Spitzmuller, M., & Johnson, M. D. (2009). Personality and citizenship behavior: the mediating role of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 94*(4), 945-954.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Guilford.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 751-765.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(3), 193-200.
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 55-82.
- Kaynak, S. (2007). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1), 69-83.
- Kılıç, A. G. E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 1-15.
- Klassen, R. (2010). Teacher stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350.
- Koca, Y. S. (2009). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 46*(46), 199-226.

- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kramer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of media psychology*, 20(3), 106-116.
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.
- Mahasneh, A. M., Al-Zoubi, Z. H., & Batayeneh, O. T. (2013). The Relationship between Optimism-Pessimism and Personality Traits among Students in the Hashemite University. *International Education Studies*, 6(8), 71.
- Mete, C. (2006). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 66(6), 574-583.
- Oskarsson, S., Dawes, C., Johannesson, M., & Magnusson, P. K. (2012). The genetic origins of the relationship between psychological traits and social trust. *Twin Research and Human Genetics*, 15(1), 21-33.
- Özdemir, M., ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of organizational behavior*, 23(3), 257-266.
- Sardoğan, E. M., Özkamalı, E., ve Dicle, N. A. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).

- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Sezer, A., ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Smith, P. & Hoy, W. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568
- Sümer, N., ve Sümer, H. C. (2005). Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (Yayımlanmamış çalışma).
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. *Personnel psychology*, 44(4), 703-742.
- Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings (Report No. ASD-TR-61-97). Virginia: Personnel Research Lab Lackland Afb Tx.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 194-202.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of life Research*, 12, 59-72.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarısını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yıldızoğlu, H., ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.
- Yücel, C. ve Taşçı, S.K.(2008). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 685-707.

SUMMARY

Introduction

The purpose of the present study is to examine the relationship between teachers' personality traits and school academic optimism levels based on the teachers' opinions. In the study it was wondered how teachers' personality traits were in terms of the sub-dimensions of the big five personality theory. The big five personality theory was originally developed by Norman. According the theory, personality is made up of five distinct traits including extraversion, neuroticism, agreeableness, openness and conscientiousness. Besides this, it was also examined how teachers' opinions are on school academic optimism. School academic optimism was developed by Hoy and his colleagues based on the Bandura's and Seligman's ideas on self-efficacy and optimism. School academic optimism includes three sub-dimension including collective teacher efficacy, trust and academic emphasis. The main objective of the present study is to examine the relationship between teachers' personality traits and school academic optimism based on the teachers' views.

Method

The study is correlational survey. The data was analyzed with quantitative techniques. The target population of the study is 6355 teachers working in 115 public high schools located in the province of Ankara in the academic year of 2017-2018. Since the research population is large, the study was conducted on the sample including 400 teachers who were selected randomly. 210 participants were women and the rest 190 are men. Their average ages of the participants are 44. To collect data, two scales were used. To examine the participants' personality traits, Big Five Personality Inventory was used. It was originally developed by Benet-Martinez and John (1998) and adapted into Turkish by Sümer and Sümer (2005). The scale consists of 44 items and 5 dimensions. Based on the data set that was collected during study, the validity and reliability scores were re-examined with confirmatory factor analysis and Cronbach alfa coefficients. The results showed that the Big Five Inventory is valid and reliable for the present study. To examine the teachers' opinions on the school academic optimism, School Academic Optimism Scale was used. The Scale was originally developed by Hoy and colleagues (2006) and later adapted into Turkish by Çoban and Demirtaş (2011). The Turkish version of the scale consists of 19 items and three sub-dimensions. The validity and reliability studies showed that the scale is appropriate for the present study. Before analysis, the data set was checked if there are any missing and extreme values. After that, the data set were analyzed in terms of normality, linearity and multi-collinearity problems. And it was seen that the data set is ready for the multivariate analysis. To analyses the data, arithmetical means, standard deviation, Pearson correlation and multiple regressions were used.

Results

The results showed that participants' scores were relatively high in both scales. Pearson correlation indicated that there is a moderate, positively and significant relations among research

variables. It was also seen that the sub-dimensions of the Big Five Personality Inventory are significant predictor of the school academic optimism and explained the 16 percent of the variance of it. The results were compared with the previous and relevant literature. And it was seen that all the results were parallel with the literature on personality traits and school academic optimism. Based on the results it was concluded that teachers' personality traits are one the significant predictor of the school academic optimism.

Discussion

The results of the present study were found to be relevant to the literature about school academic optimism and big five personality traits. With the present study it was concluded that teachers' personality is the one of the main predictor of the school academic optimism. And some suggestions were made for the future researchers.

GEFAD / GUJGEF 38(1): 359-383 (2018)

Pre-service ELT Teachers' Perceptions of Characteristics of Effective Teachers*

İngiliz Dili Eğitimi Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Niteliklerine Yönelik Görüşleri

Melek ÇAKMAK¹, Müge GÜNDÜZ²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. melek@gazi.edu.tr

²ODTÜ, Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D. gmuge@metu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 16.11.2017

Yayına Kabul Tarihi: 09.01.2018

ABSTRACT

The present study aims to explore the quality of effective teachers from pre-service ELT teachers' point of view. Both qualitative and quantitative data are collected through survey and interview data collection techniques. Participants in this study are 4th year students (n=192) who are studying in the Department of English Language Teaching in two state universities in Turkey. The quantitative data reveals that being objective, competent and consistent are the most important characteristics of effective teachers according to pre-service teachers. The qualitative data collected for this study also provides a wider perspective emphasizing the importance of creating positive learning environment, getting prepared for lessons and managing classroom. It is hoped that this study contributes to the various groups of professionals including teacher educators, pre-service and in-service teachers and also researchers who conduct studies in the field.

Key Words: Effective teacher, Teacher education, Pre-service teachers

ÖZ

Bu çalışma, İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarının bakış açısından etkili öğretmen niteliklerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada görüşme ve anket yoluyla nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları Ankara'da iki üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan 192 dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmanın nicel verileri adaylara göre etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerinin objektiflik, yeterlilik ve tutarlılık olduğunu göstermiştir. Çalışma için toplanan nitel veriler de olumlu sınıf ortamı oluşturma, derslere hazırlıklı olma ve

*The earlier version of this study is presented at the European Conference of Educational Research (2012) at Cadiz University in Cadiz, Spain.

sınıf yönetiminin önemini vurgulayan geniş bir perspektif sunmaktadır. Araştırmanın öğretmen eğitimcilerine, hizmet öncesi öğretmen adayları ve görev yapmakta olan öğretmenlere ve aynı zamanda bu alanda çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Etkili öğretmen, Öğretmen eğitimi, Öğretmen adayları*

INTRODUCTION

The concept of “effective teacher” has drawn attention of many researchers and lead to controversial arguments among them. Literature in this issue shows that there has been an extensive research (e.g. Brophy, 1979, Guskey 1985; Miller, 1992; Beishuzien, Kutnick and Jules, 1993; Wilson and Cameron, 1996; Kızıltepe, 2002; Yates, 2005; Ansari and Malik, 2013) on the features of effective teaching in particular, on the characteristics of effective teachers. All these studies focus on defining the concept of “effective teacher”. Although there have been quite a few studies on this issue most of the studies highlight some specific characteristics of language teachers. In related literature a number of researchers (Brosh 1996; Brown 2009; Kelly 2007; Walls *et al.* 2002) have identified the characteristics of effective teachers. For instance, Vadillo (1999) made an extended review on good language teacher research and he drew attention to the importance of teacher personality. Similarly, Sutkin, Wagner, Harris and Schiffer (2008) state that the features of the most effective teachers are “recognition of a relationship, generating responsibility and having self-awareness and competence”. Bulger, Mohr and Walls (2002), on the other hand, state that a teacher's ultimate responsibility is to facilitate learning which highlights teacher’s role as a facilitator. As Badawood (2015) points out “some features of effective teachers are universal, but others are field-specific” (p.26). For example, Anderson (1991) defines an effective language teacher as someone who focuses on their students learning directly or indirectly. As discussed above, there have been many studies designed to get pre-service teachers’ perceptions on effective teachers. There have been some studies conducted in Turkish context about what constitutes an effective teacher and in one of these studies (i.e. Çelik, Arıkan and Caner, 2013) teachers’ ability to create a positive atmosphere in the classroom in which positive teacher-student interaction take place emerged as the most important aspect of an effective teacher.

Characteristics of The Effective Language Teacher

While the notion of “effective teachers” has been studied widely comparatively less research has been conducted on effective teaching in various disciplines, such as in the field of English language teaching. As Doro and Balla (2014) stated that what constitutes an effective teacher has been the target of large body of research over decades and a growing number of studies report on the view of learners concerning the skills and characteristics of foreign language teachers. Since this present study focuses on effective language teachers, several research studies on the features of effective language teachers were also reviewed for the study to present some viewpoints in this specific context. Literature indicates that an effective teacher has an important role in students’ performance and it is crucial to improve the qualities of EFL teachers in order to improve students’ attitudes and motivations to language learning (Zamani and Ahangari, 2016). For example, Prabhu (1990) indicated that the characteristics of EFL teachers with positive attitudes appeared to encourage the students’ learning and promote productive learning. Radmacher and Martin (2001) also claimed that good teachers should be motivating and inspiring their students both in class and out of class. Brosh (1996), for example, conducted a research in order to identify desirable characteristics of effective language teacher. The data were collected through questionnaires and interviews and the participants were both language teachers (n=200) and students (n= 406). The results indicated that mainly language teachers’ command of the target language; their abilities to organise, explain and clarify and their abilities to arouse and sustain interest and motivation have been associated with the effective characteristics of language teachers. In a different context, Chen and Lin (2009) designed a study to investigate junior high school students’ perceptions of the characteristics of effective English teachers in Tainan. This study was conducted via a 50-item questionnaire with 198 junior high school students. The findings of the study showed that being enthusiastic in teaching, friendly, open-minded, respecting students and caring about students were the most important characteristics of effective English teachers. In addition, students generally considered teachers’ personality and teacher-student relationship as very important characteristics of an effective language teacher.

However, as Aydın *et al.* (2009) emphasise that various groups of people, such as teachers, student trainees, and also students with different majors hold different perceptions about what constitutes an effective teacher. Students, teachers and teacher trainees might have various and sometimes conflicting views on the issue. A study, provided by Wichadee (2010), it was aimed to explore the characteristics of effective English teachers as perceived by students and teachers at Bangkok University in Thailand. The results were given in four categories: English proficiency, pedagogical knowledge, organization and communication skills, and socio-affective skills. The subjects were 400 students and 53 full-time teachers who took or taught four basic English courses in an academic year. The data was collected through questionnaire and the findings revealed that the students placed a high level of importance on all of the characteristics included in the survey, with the highest ranking given to organization and communication skills. In a quite recent study Zamani and Ahangari (2016) aimed to characterize and investigate qualities of an effective English language teacher. Iranian English language learners were directed at a questionnaire and the results showed that students expect a good English teacher to have the ability to communicate with students and develop proper relationships with them, ability to build students' confidence, to be able to maintain discipline in the classroom. Similarly, Zadeh (2016) suggested that learners believe that an effective teacher need to have a friendly relationship with students, should be able to speak well and pronounce words accurately. In a different study, Chen (2012) investigated the favourable characteristics of the EFL teachers perceived by Thai university students and concluded that the characteristics of favourable teachers were grouped into personal trait-related (i.e. emotion, kindness, fairness, lenience and responsibility) and the classroom teaching-related characteristics (delivery, language used in teaching, classroom activity organization and classroom atmosphere creation). Wichadee (2010) collected questionnaires from 400 participants in order to explore the characteristics of effective English teachers and the findings revealed that students placed a high level of importance on organization and communication skills. This conclusion was supported by Thompson (2008) who

claimed that good teachers have a combination of effective teaching skills and positive personality traits.

Finally, as stated by Bell (2005), there is no one single accepted definition of effective foreign language teacher in the related literature. In another study, Webrinska (2009) concluded that an effective language teacher is a language user, an empathetic and friendly psychologist. Shishavan and Sadeghi (2009) also reported that the distinguishing quality of effective language teacher is their familiarity with a foreign language and culture.

Limited research studies conducted in Turkish context to investigate characteristics attached to an effective foreign language teacher. For example, research on characteristics of effective language teachers in Turkey, conducted by Arıkan, Taşer and Saraç-Sezer (2008), has shown that there are a variety of qualities attached to an effective foreign language teacher. A survey administered to 100 foreign language learners studying in higher education. The data was collected through participants' written responses to describe the qualities attributed to the effective teacher. The findings indicated that an effective teacher is a friendly, young, enthusiastic, creative, and humorous person. The participants also reported that an effective English teacher was the one who integrated games into their teaching and used group/pair work activities in their teaching whereas, the participants of the study defined ineffective language teacher traits as mostly depending on the lesson plans and not using various methods and ignoring the learners' needs.

In the light of related literature has been discussed so far, the present study aims to investigate teacher trainees' perceptions of effective English language teachers in two different universities of education in Ankara, Turkey. Based on the research aim defined above, the following research questions are addressed: 1. What are the perceptions of pre-service teachers of the characteristics of an effective teacher? 2. What are the most effective and less effective features perceived by pre-service teachers?

To sum up, identifying main qualities of an effective teacher is a quite difficult task and being an effective teacher involves having a deep content knowledge, fair evaluation as well as effective communication skills (Rubio, 2009). Similarly, Gurney (2007) listed the foundation of a good teacher as teacher's knowledge, enthusiasm and responsibility for learning. Some other studies (Weinermann, 1998; Onwuegbuzie and Minor, 2001; cited in Zhang 2009) also revealed a few dimensions concerning people's conceptions of effective teachers, such as academic qualification, subject knowledge and personality trait. Similar aspects of effective teachers were also observed in research studies conducted in different disciplines. Singh, Verma, Sinha, Kaur and Abas (2013) investigated the perceptions of medical students of effective medical teacher's and they reported that subject knowledge appears to be the most important asset of an effective teacher. Similarly, Singh, Pai, Simha, Kaur, Soe and Barua (2013) explored medical teachers opinions of effective teacher and concluded that knowledge of subject, enthusiasm and communication skills were considered as the most important parameters by the participants of the study. Likewise, Polk (2006), based on his personal and professional experience, identified ten basic characteristics of effective teachers: good prior academic performance, communication skills, creativity, professionalism, pedagogical knowledge, through and appropriate student evaluation and assessment, self-development or lifelong learning, personality, talent or content area knowledge, and the model concepts in their content area.

METHODOLOGY

With the aim of the contributing to the prior literature, the present descriptive study seeks to understand language teacher candidates' notion of effective teacher in general rather than subject specific. In other words, the study aims to explore the quality of effective teachers from pre-service ELT teachers' point of view. Based on this main aim, using both qualitative and quantitative data collection tool was useful in order to validate findings in the study. Even though data gathered through both qualitative and quantitative techniques, separate analysis procedure is implemented in and the results were compared by the researchers. In teacher education, some studies focus on effective

teacher or teacher effectiveness also use both qualitative and quantitative research methods in the same study since to realize methodological integration as Day, Sammons and Gu (2008) stated in their research.

Participants in this descriptive study were undergraduate students in two state universities in Ankara, Turkey. The participants were selected through convenience sampling method and were 4th year students (n=192) in the Department of English Language Teaching who were about to complete their teaching practicum. This sampling method was the most appropriate one since both researchers were faculty members in the Faculty of Education. According to Patton (2015), this method enables researchers have an easy and simple access to the participants.

The main data collection techniques in this piece of reseach were both survey and interview. Effective teacher characteristics were drawn from research literature and a 65 item Likert scale questionnaire was used in an earlier study by one of the researchers of the present study, who focused on the perceptions of pre-service teachers in different disciplines in the field of education. After some amendments made on the questionnaire number of items decreased to 55 items in the final version of the questionnaire. Five-point Likert scale was used (1=not important, 5=very important) in the study. Cronbach-alpha coefficient of the tool was high which was also another indicators of validity of the scale. The questionnaires were delivered at the final phase of pre-service teachers' school practicum process in order to collect more reliable data since the students were assumed to be more experienced and knowledgeable in the field. The questionnaires were administrated to all the participants (n=192) whereas 13 voluntary teacher trainees were interviewed when they completed their practicum process. Individual interviews were carried out with the student teachers in a semi-structured manner to explore the participants' perceptions.

As Turner (2010) pointed out that preparing effective research questions for the interview process is one of the most important components in designing interview. During the interview process, the following two questions, which were prepared in the light of related literature and in relation with the aim of the research study, were

directed to student teachers as follows: (1) What are the most important features of an effective teacher in your opinion? (2) What are the least important features of an effective teacher in your opinion? The interview questions enable researchers reveal the differences as well as the similarities between questionnaire and interview data.

Interview, as Cohen and Manion (1980) suggest, can be used to “go deeper into the motivations of respondents and their reasons for responding as they do” (p.273). To have a deeper understand about the quantitative results, interviews of 10 minutes in length with student teachers were conducted. It was believed that analysing the data collected through interviews would help the researchers to get a more detailed perspective of the participants regarding to “an effective teacher”. The data collected through questionnaire in this study were supported by several interviewees. As Borg (2006) indicates in his study that the purpose of this piece of research was to identify what student teachers feel were effective or desirable characteristics rather than to define what was distinctive about language teachers.

Quantitative data was analyzed by using SPSS 11.0 package programme and content analysis was utilized to analyze qualitative data. All of the data were presented here with the permission of the participants. The following steps were followed in order to analyse the data as qualitative researchers (Miles and Huberman 1994; Robson 2011) suggest:

- The data were collected and transcribed.
- The researchers analysed the data and identified the main categories such as positive classroom environment, teacher-learner relationships, motivating students, classroom management, using technology. For this, first the researchers identified the codes and during the data analysis process, the researchers agreed on the categories emerged through data.
- Under the related categories sample extracts were presented in order to demonstrate the participants’ viewpoints about effective teacher.

All these stages implemented in analyses process of the data were very useful to obtain trustworthiness which is crucial for qualitative part in the study. Moreover, checking categories revealed by two researchers separately contributed to the trustworthiness of the data analysis process since to ensure reliability in qualitative research, examination of trustworthiness is crucial as Golafshani (2003) pointed out.

FINDINGS

In this chapter, the findings will be illustrated in an exploratory way, in other words, they will be revealed without any claim of generalisation to other pre-service teachers. Survey items are ranked from the highest to the lowest percent and the five questionnaire items with the highest and the lowest mean scores are presented in Table 1 below:

Table 1. Five Questionnaire Items with the Highest and the Lowest Mean Scores

The highest (the most effective) mean scores items	Mean	SD
▪ Effective teacher is objective (item 55)	4.63	.76
▪ Effective teacher is competent in his/her subject area (item 52)	4.58	.76
▪ Effective teacher is consistent (item 53)	4.57	.78
▪ Effective teacher arouses students' interest towards the class (item 3)	4.54	.75
▪ Effective teacher states the aim of the lesson (item 1)	4.53	.79
The lowest (the least effective) mean scores items		
▪ Effective teacher is authoritative (item 34)	3.38	1.25
▪ Effective teacher makes students take notes (item 35)	3.69	1.04
▪ Effective teacher gets students to do presentations in lessons (item 7)	3.77	1.05
▪ Effective teacher makes jokes (item 17)	3.90	.97
▪ Effective teacher is considered about his/her appearance (item 31)	3.96	1.04

The data collected through the questionnaire mainly revealed that the main asset of an “effective teacher” emerged as “being objective”, which had the highest mean ($M=4.63$, $SD=.76$). It can be inferred from this result that teacher trainees perceive objectivity as a very important trait in teaching profession. Although in the literature “being objective” is not considered as an important criteria for being effective teacher, in this piece of research study it emerges as a quite important characteristic of an effective teacher. That is to say, it is quite an interesting result from the teaching perspective that future teachers perceive the objectivity as the most important feature of an effective teacher among 55 items. In a similar study conducted by Bergman and

Gaitskill (1990) it was aimed to identify which characteristics of the effective clinical teacher were deemed as the most important by the nursing students and the faculty members and it was found out that both faculty members and students favored articulate, knowledgeable clinical instructors who were “objective and fair” in the evaluation of the students.

The results also revealed that the another highest (the most effective) item was “Effective teacher is competent in his/her subject area (item 52)”. Many of the studies (Singh et al. 2013a, 2013b; Zangh, 2009) in the literature reported that teacher’s competence in her/his field emerged as one of the most important quality which an effective teacher should possess. Among other five highest items teacher’s competence was the only item which other studies (e.g. Walshaw, 2012) also refer as the most important characteristic of an effective teacher. Moreover, according to Walshaw (2012), teacher’s subject knowledge plays a critical role in extending and challenging students’ conceptual ideas.

Apart from the quantitative data, the qualitative data collected in this study put forward some similar and also different features of an effective teacher. Both quantitative and qualitative data from this study revealed that some findings were in line with other research results. For example feature of “motivation” appeared to be quite important as some other previous studies concluded (e.g. Prabhu, 1990; Radmacher and Martin, 2001; Zamani and Ahangari, 2016). However, some different features such as, learning environment, integrating technology, which were not highly ranked in the questionnaire but were underlined by most of the students during the interview are also categorised and illustrated as follows:

POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT: The prospective teachers in this study reported in their interviews that “learning environment” is a very important feature that an effective English teacher is to be expected to organise. This point can be illustrated by the following extracts:

Creating a positive atmosphere in the classroom can be considered as the most important feature of an effective teacher. When you have a positive atmosphere in the classroom students will get more motivated to learn and to be active in the classroom. And also using different materials, songs, plays, games are important to make lessons more enjoyable and comprehensible for learners.

I think the environment is very important. Teacher should create such a classroom atmosphere which would motivate students' interaction with each other and make them participate the lesson. I think, teacher's way to motivate the students make them participate actively. Integrating some techniques in their teaching such as, group tasks and games would be useful in that sense.

Previous studies (for example, Birjandi, 2014) emphasise “ability to create and sustain an effective learning environment” as one of the important constituents of an effective teacher. Teven (2001) also points out that establishing a climate of warmth, understanding and caring within the classroom is a vital element of effective teaching.

POSITIVE TEACHER-LEARNER RELATIONSHIPS: Positive teacher-learner relationships, as Mokhele (2007) emphasised, have the potential of creating a conducive learning environment in the classroom which a learner can benefit from the teaching-learning situation:

I think the most important thing for an effective teacher to build a good classroom environment. I think this is related to classroom management techniques. Not only language teachers but also other subject teachers should have classroom management skills. According to my observation, if a student dso not like her/his teachers s/he does not like studying English. That's why classroom management and teachers' attitudes towards students are the most important things to be an effective English teacher...

GETTING PREPARED FOR THE LESSON: Some other different variables of teaching, such as “getting prepared for the lesson”, were also highlighted by the student teachers through interviews as follows:

I think the most important thing is being prepared before the class because students can tell whether a teacher gets prepared beforehand or not.

When a teacher gets prepared well beforehand the lesson goes smoothly, s/he does not face many problems during the class time. I think being well-organised and well-prepared are the most important qualities of an effective teacher.

As Camp (2004, cited in Roberts and Dyer, 2004) had similar results in his research study and he categorised the characteristics of effective teachers into a working model by identifying eight categories including “effectively plans for instruction” as essential for teacher effectiveness in the area of agriculture.

MOTIVATION: Several trainee language teachers put more emphasis on “motivation” factor as exemplified below:

I think, motivating students, being friendly with them and also giving importance to students’ needs are the most important factors in English language teaching. I also think that smiling creates positive environment in the classroom and motivate the students to pay attention to the lesson.

I think it is essential for a teacher to have the ability which would motivate students and draw their attention to the lesson. Using different materials and integrating them into lessons are very important.

CLASSROOM MANAGEMENT: On the other hand, several participants stressed that managing classroom is an important characteristic of being an effective language teacher, as illustrated in the following extract given below:

The most important thing in the classroom is to manage the classroom. As a teacher, you should manage the classroom and know how to tackle a problem when it arises otherwise, you might waste lots of time.

TAKING STUDENT NEEDS INTO CONSIDERATION: On the other hand, several participants have more constructive perspective which highlights student-centred learning such as taking student needs into consideration. To give some example:

I think the most important thing is that caring students' interests and needs while you preparing a teaching task.

While preparing the lessons a teacher should take the needs of learners into consideration. Because, as a teacher, if we cannot understand our students' needs we cannot achieve our goals.

INTEGRATING TECHNOLOGY: The effective teaching requires that the teacher should have full command on the subjects and also keep herself/himself updated with the new emerging technologies (Ansari and Malik, 2013).

An effective teacher should be good at using the technology in the classroom. I think ... a teacher does not need to use technological devices in the classroom, unless it is necessary.

On the other hand, “being authoritative” is considered to be the least important future by prospective teachers in the quantitative part of the study. The qualitative data seems to support quantitative data regarding “being authoritative” for teachers. In order to illustrate these viewpoints, some sample extracts from qualitative data will be presented in this section. Some participants reported in their interviews that “being authoritative” is a feature that an effective English teacher is not expected to possess. However, it seems that most of the participants confused being “authoritative” with being “authoritarian” and they consider “being authoritative” something negative as they ignored some features attached to “being authoritative” such as, being issue-oriented and pragmatic, adjusting their expectations to the needs of students, etc.

In the analysis of qualitative data, it was also observed that some of the prospective teachers' perceptions of the authoritarianism concept as facilitating the study of rules in the teaching process and some of them also stressed the concern of not being able to

control the students when they were friendly because they were not experienced in the teaching process. This point can be illustrated by the following extracts:

Being authoritative in the class is the least important feature that an effective teacher should possess.

I think the least important characteristic of an effective teacher is trying to be the only authority in the classroom. Because being authoritative is not a feature that makes learning happen in the classroom.

A prospective teacher also emphasized the importance of being friendly to students in terms of communication dimension in foreign language teaching.

...As a teacher you should not try to establish strict authority in the classroom. You should focus on your students and you should not be the only leader in your classroom. You should be friendly with your students instead. The most important thing for language learners is to communicate in the target language so, you should use communicative methods in the classroom.

As Lee, Chang and Tsai (2009) report that students who are in favour of sharing authority tend to have more positive learning attitudes. In their work, students' preferred teacher authority is characterised as 'sharing authority', 'teacher-centred authority', and 'uncertain authority', as some of the students in this piece of research emphasised as "A feature I do not expect to see in an effective teacher is trying to be dominant, authority in the classroom. S/he should share the responsibilities with her/his students, so students can learn on their own. Teacher should not be the only source to get information from". As come out in other studies conducted in Turkey (for example, Arıkan, Taşer and Saraç-Sezer, 2008), there are a variety of qualities attached to an effective foreign language teacher, such as being friendly and humorous person, as illustrated "...One of the least important factors, I think, is "smiling" A teacher might have a smiley face all the time but this feature does not make her/him an effective teacher. A feature I do not want see in an effective teacher is being aggressive or having a discouraging attitude towards students, especially when they make a mistake."

Apart from these, providing feedback is also emphasised as an important factor of effective language teaching by the participants of the study in order to raise students' awareness about their language production.

DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, it is aimed to gather data on how preservice teachers perceive the characteristics of effective teachers. With this study, it is expected to provide valuable implications to various groups of professionals: Teacher candidates, current and prospective language teachers, teacher educators and also researchers who can identify with this particular research study outcomes. In addition, this study is expected to contribute to the related literature. Even though the present study has some limitations (i.e. the present study is a small-scale study it should be taken into consideration that the results are limited to generalize) investigating the characteristics of effective teachers from the perspectives of teacher trainees can provide different viewpoints to researchers. The main findings of this study may be summarised as below:

- The quantitative data in this study show that an effective teacher is the one who is objective, competent and consistent. The identification of effective teacher in this study appears to be slightly different than the results of similar studies since a great deal of students rated “being objective” as the most important item among 55 items in the questionnaire. The participants in the present study placed a high level importance on teachers' competence as Singh, *et al.*, 2013a; 2013b found in their study. The student teachers in this study also perceived the ability to motivate learners as the most important characteristics of an effective teacher as it was suggested in some other previous studies (e.g. Prabhu, 1990; Radmacher and Martin, 2001; Zamani and Ahangari, 2016).
- The qualitative data in the present study provide a wider perspective regarding to the perception of effective teacher and the results are

consistent with the previous studies which emphasise the importance of positive learning environment (e.g. Birjandi, 2014), student motivation and student-centred learning, and technology integration into teaching.

- The qualitative data also suggested that of “being authoritative” is the least expected characteristic of an effective teacher, which is in line with the expectation of creating student-centred learning environment, as emphasised above.

Conducting a research study on the characteristics of effective teachers can also be beneficial to teachers as well as researchers. For teachers, they can have the opportunity to understand what their students expect from them and develop their practices through reflection on teaching (Park and Lee, 2006). As Sternberg and Horvath (1995; cited in Brosh, 1996) stressed that every teaching learning situation as well as the subjects differ from one another, which suggest that there are teaching behaviours that are considered to be effective in one setting yet less effective in another. That is to say, different characteristics of mathematics, the social studies and the language teachers may be judged with reference to different features of effective teaching.

In sum, since the present study mainly focuses on the perceptions of effective teacher of prospective English teachers in Turkish educational context, the outcomes of such studies may provide useful implications for teachers, teacher trainers, policymakers, curriculum developers, and pre-service teachers in EFL contexts and also may serve as a preliminary needs analysis of the initial teacher education system in the particular context, as Demiröz and Yeşilyurt (2015) noted. However, further studies are needed to clarify students’ perceptions of the qualities of effective foreign language teachers, in particular, in order to provide necessary information concerning the implementation of language teacher development programs.

REFERENCES

- Allan, J., Clarke, K., and Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-72.
- Arıkan, A., Taşer, D., and Saraç-Sezer, S.H. (2008). The Effective English Language Teacher from the Perspectives of Turkish Preparatory School Students, *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 42-51.
- Ansari, U. and Malik, S.K. (2013). Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(4), 61-68.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z. and Tunç, B. (2009). Views of English language teachers on the affective domain of language teaching in Turkey. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 263-80.
- Badawood, O. (2015). The features of effective English teachers as viewed by English language teachers and high school students in Saudi Arabia. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 3(6), 26-34.
- Beishuzien, J.J., Hof, E., Van Putten, C.M., Bouwmeester, S., and Asscher, J.J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bell, T.R. (2005). Behaviours and attitudes of affective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-70.
- Bergman, K. and Gaitskill, T. (1990). Faculty and student perceptions of effective clinical teachers. *Journal of Professional Nursing* 6(1), 33-44.
- Birjandi, P. and Rezanejad, A. (2014). How can I teach effectively when ...: An exploration of factors affecting willingness to teach effectively (WTTE) among EFL teachers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 3(4), 168-176.
- Borg, B. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733-750.

- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-36.
- Brown, A.V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46-50.
- Bulger, S.M., Mohr, D.J. and Walls, R.T. (2002). Stack the deck in favor of your students by using the four aces of effective teaching. *Journal of Effective Teaching*, 5(2).
- Buzzelli, C. and Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873-84.
- Chen, Y.J. and Lin, S.C. (2009). Exploring characteristics for effective EFL teachers from the perceptions of junior high school students in Tainan. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 219-49.
- Chen, J. (2012). Unfavorable characteristics of EFL teachers perceived by university students. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 213-219.
- Cohen, L. and Manion, C. (1980). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Çelik, S., Arıkan, A. and Caner, M. (2013). In the eyes of Turkish EFL learners: What makes an effective foreign language teacher? *Porta Linguarum*, 20, 287-97.
- Day, C., Sammons, P. and Gu, Q. (2008) Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy, *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Demiröz, H. and Yeşilyurt, S. (2015). Effective foreign language teaching: Perceptions of prospective English language teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 862-70.
- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A. and Yazıcı, M. (2013). Common Characteristics of an Effective English Language Teacher. *The International Journal of Educational Researchers*, 4(3), 1-8.
- Driscoll, D. L., Afua, A-Y. Philip, S. and Douglas J.R., (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology* (University of Georgia), 18. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/icwdmeea/18>
- Doró, K. and T Balla, Á. (2014). Beliefs about the effective language teacher: The challenges of training (future) English teachers. In B. Fregan (Ed.) *Success and*

- Challenges in Foreign Language Teaching* (pp. 49-54). Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Guskey, T. R. (1985). The effects of staff development on teachers' perceptions about effective teaching. *Journal of Educational Research*, 78(6), 378-381.
- Kelly, S.N. (2007). High school band students' perceptions of effective teaching. *Journal of Band Research*, 42(2), 57-70.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen (Good and effective teacher). *Eğitim ve Bilim*. 27(126), 10-4.
- Lee, M-H. Chang, C-Y. and Tsai, C-C. (2009). Exploring Taiwanese high school students' perceptions of and preferences for teacher authority in the earth science classroom with relation to their attitudes and achievement. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1811-30.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Miller, K.L. (1992). Faculty and student perceptions of effective clinical teachers: a replication" Masters Theses. 91. Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/theses/91>
- Mokhele, P.R. (2006). The teacher-learner relationship in the management of discipline in public high schools. *Africa Education Review*, 3(1-2), 148-59.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. CA: SAGE.
- Polk, J.A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-Why? *TESOL Quarterly*, 24, 232-338.
- Radmacher, S.A. & Martin, D.J. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *Journal of Psychology*, 135(2), 259-268.

- Roberts, G. and Dyer, J.E. (2004). Characteristics of effective agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(4), 82-95.
- Rubio, C.M. (2009). Effective teachers-professional and personal skills. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35-46.
- Robson, C. (2011). *Real World Research*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Shishavan, H.B. and Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(3), 130-43.
- Singh, S., Verma, N. Sinha, N., Kaur, A. and Abas, L. (2013a). Undergraduate medical students' perceptions of effective medical teachers in Malaysian Medical School. *The Internet Journal of Medical Education*, 3(1), 1-8.
- Singh, S., Dinker, R.P., Sinha, N.K, Kaur, A., Soe, H.H.K. and Barua, A. (2013b). Qualities of an effective teacher: What do medical teachers think? *Medical Education*, 13, 128.
- Sutkin, G., Wagner, E., Harris, I. and Schiffer, R. (2008). What makes a good clinical teacher in medicine? A Review of the Literature" *AcadMed*, 83(5): 452-66.
- Teven, J.J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159-69.
- Thompson, S. (2008). Defining a good teacher simply! *Modern English Teacher*, 17(1), 5-14.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.
- Vadillo, R.S.M. (1999). Research on the good language teacher. *EPOS*, XV, 347-61.
- Yates, G.C.R. (2005). "How obvious": Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. *Educational Psychology*, 25(6), 681-700.
- Walls, R.T., Nardi, A.H., von Minden, A.M. and Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 39-48.
- Walshaw, M. (2012). Teacher knowledge as fundamental to effective teaching. *J Math Teacher Educ*, 15, 181-185.

- Weinstein, C.S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education, 40*, 53-60.
- Werbinska, D. (2009). A profile of an effective teacher of English: A qualitative study from Poland. *Hacettepe University Journal of Education, 36*, 306-15.
- Wichadee, S. (2010). Defining the effective English language teacher: Students' and teachers' perspectives, in Stoke, A.M. (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Wilson, S. and Cameron, R. (1996). Student teacher perceptions of effective teaching: A Developmental perspective. *Journal of Education for Teaching, 22*(2), 181-195.
- Zadeh, R.F. (2016). EFL Learners' Attitudes and Perceptions about an Effective English Language Teacher. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 3*(2), 148-156.
- Zamani, R. & Ahangari, S. (2016). Characteristics of an effective English language teacher (EELT) as perceived by learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research, 4*(14), 69-88.
- Zhang, L. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: Implications for higher education. *Learning and Individual Differences, 19*, 113-18.

GENİŞ ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarının “etkili öğretmen özellikleri” ne yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu temel amaca yönelik araştırmada aşağıda belirlenen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen özelliklerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmenler tarafından algılanılan en etkili ve daha az etkili özellikler nelerdir?

"Etkili öğretmen" kavramı birçok araştırmacı tarafından dikkat çekilen ve uzun yıllardır tartışılan bir kavram olmuştur. İlgili literatür özellikle etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin kapsamlı bir araştırmanın (örn., Miller, 1992; Wilson & Cameron, 1996; Ansari & Malik, 2013) yapılmış olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların temel noktasını "etkili öğretmen" in tanımlanması oluşturmaktadır. Örneğin, Sutkin, Wagner, Harris ve Schiffer (2008), etkili öğretmenlerin "öğretmen-öğrenci ilişkisinin farkında olan", "sorumluluk kazandıran" ve "öz farkındalık ve yetkinliğe" sahip olan öğretmenlerin "etkili öğretmenler" olarak algılandıklarını ortaya koymuştur. Türkiye’de yürütülen bir araştırmada da Çelik, Arıkan ve Caner (2013) sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma becerisinin etkili öğretmen özelliklerinin en önemlisi olduğunu vurgulamışlardır. "Etkili öğretmen" kavramı ilgili alanyazında yaygın olarak incelenirken, yabancı dil öğretimi gibi çeşitli disiplinlerde bu konuda daha az araştırma yapılmış olduğu gözlemlenmiştir. Badawood (2015) "etkili öğretmenlerin bazı özelliklerinin evrensel olduğuna ancak diğer bazı özelliklerinin de alana özgü olduğuna" (s.26) işaret etmektedir. Örneğin, Anderson (1991) etkili dili öğretmenini, öğrencilerinin doğrudan veya dolaylı olarak öğrenmelerine odaklanan kişi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Vadillo (1999), "iyi bir dil öğretmeni"ni tanımlamayı amaçlayan araştırmalar üzerine kapsamlı bir çalışma yapmış ve bu araştırmalarda öğretmenin kişilik özelliklerinin ön plana çıktığını tespit etmiştir. Farklı bir bağlamda, Chen ve Lin (2009), Tainan’da öğrenim gören bir grup ortaokul öğrencisinin etkili İngilizce öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin algısını araştırmış ve bu araştırmanın bulguları, "öğretmenlik mesleğine karşı istekli olma", "samimi", "açık görüşlü", "öğrencilere saygı gösterme" ve "öğrencileri önemseme" gibi özelliklerin etkili bir İngilizce öğretmeninde bulunması gereken en önemli özellikler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, dil eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının "etkili öğretmen" algısına yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Mevcut literatüre katkıda bulunmak amacıyla yapılan söz konusu bu betimsel çalışma, İngiliz Dili Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının "etkili öğretmen" algısını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın katılımcıları Ankara’da bulunan iki devlet üniversitesinde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileridir (n = 192). Bu çalışmada temel veriler anket ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Araştırmada nicel veriler, bu çalışmanın araştırmacılarından birisi tarafından farklı disiplinlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının "etkili öğretmen" algılarına yönelik farklı bir çalışma için hazırlanan ve uygulanan 65 maddelik Likert ölçeğinin üzerinde bazı değişiklikler yapılarak hazırlanan, 55 maddelik bir ölçek ile toplanmıştır. Bu çalışma için hazırlanan anket, daha güvenilir veriler toplayabilmek amacıyla, öğretmen adaylarına alanda daha deneyimli ve bilgili oldukları varsayılan okul uygulama

sürecinin son aşamasında verilmiştir. Anketler tüm katılımcılara (n=192) uygulanırken ayrıca, katılımcıların algılarını keşfetmek yönünde daha detaylı bilgiler edinebilmek için 13 gönüllü öğretmen adayı ile öğretmenlik uygulaması sürecini tamamladıktan sonra yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde, ilgili alanyazın ışığında hazırlanan ve araştırma çalışmasının amacı ile ilgili olarak hazırlanan şu sorular aday öğretmenlere yöneltilmiştir: (1) Etkili bir öğretmenin sizce en önemli özellikleri hangileridir? (2) Etkili bir öğretmenin size göre daha az önemli özellikleri nelerdir?

Araştırmada nicel veriler SPSS 11.0 paket programı kullanılarak analiz edilirken, nitel verileri analiz etmek için içerik analizi yapılmıştır. Bu araştırmada yer alan verilerin tümünün yayınlanabilmesi için katılımcılardan izin alınmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde (Miles and Huberman 1994; Robson 2011) önerildiği gibi aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- Verilerin toplanması ve deşifre edilmesi
- Araştırmacıların verileri analiz ederken “olumlu sınıf ortamı, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “öğrencileri motive etmek” gibi üzerinde anlaştıkları ana kategorileri belirlemeleri
- İlgili kategoriler altında katılımcıların etkin öğretmen hakkındaki görüşlerini gösteren örnek alıntılar sunmaları

Bu araştırmanın nicel verileri öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün etkin öğretmenlerin en önemli özelliklerini “objektif”, “yetkin” ve “tutarlı” olmaları olarak tanımladıklarını ortaya koyarken bu çalışma için toplanan nitel veriler de, etkili bir öğretmenin “derslere hazırlıklı gelme” ile “pozitif öğrenme ortamı yaratma” ve “sınıf yönetimi” konusundaki becerilerinin önemine vurgu yapmıştır. Bu araştırmanın, öğretmen eğitimcileri, öğretmen adayları ve hizmet içi öğretmenler ile ilgili alanda çalışmalar yapan araştırmacılar da dahil olmak üzere alanda yer alan çeşitli paydaşlara katkıda bulunması beklenmektedir.

İnformal Tarih Eğitiminde Öncü Bir Cumhuriyet Aydını: Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu ve Tarih Yazıları

A Republican Intellectual Who Pioneered Informal History Education: Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu and His Historical Articles

Bahattin DEMİRTAŞ¹

¹Gazi Üniversitesi Polatlı Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, T.C Tarihi Anabilim
Dalı, bdemirtas@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 25.03.2018

Yayına Kabul Tarihi: 04.04.2018

ÖZ

1924 yılından itibaren basın hayatında olan Cumhuriyet gazetesi, siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri olayları gazete sayfalarına taşımaya başlamıştır. Başta Yunus Nadi olmak üzere, Reşit Galip, Köprülüzade Mehmet Fuat, Abidin Daver gibi pek çok tanınmış simayı gazete okuyucusu ile buluşturan Cumhuriyet'e, tarihsel olayların aydınlatılmasına katkı sağlamıştır. Meraklılarının çoğu zaman heyecanla beklediği yazı dizileri de bu gazetenin hedefleri için olduğu kadar informal tarih eğitiminin çeşitlenmesi ve tarihsel bilinçlenmenin geniş kitlelere yayılması bakımından da olumlu sonuçlar doğurmuştur.

Cumhuriyet gazetesinin tarihsel misyonu Atatürk Döneminde olduğu gibi sonrasında da devam etmiştir. Nitekim İsmail Hami Danişmend ve Yavuz Abadan gibi 1940'lı yılların tanınmış simaları da tarihsel yazıları ile Cumhuriyet'in popülerliğini artırmıştır. İşte bu yıllarda geniş bir yazı çeşitliliği ile basında dikkat çeken bir başka kişi de Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu olmuştur. Şehsuvaroğlu Akşam, Tasvir, Vatan ve Yeni Sabah gibi gazetelerden başka 1948-1963 yılları arasında Cumhuriyet'te köşe yazıları kaleme almıştır. Yazılarının önemli bir kısmını İstanbul ve Türk kültür ve medeniyetine ayıran Şehsuvaroğlu, Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere bazı tarihi şahsiyetler ile cumhuriyet tarihinin bazı konularını da yazılarına taşımıştır. Bu makalede Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu'nun hayatından bazı kesitler sunulduktan sonra eserlerinden bahsedilmiş ve Cumhuriyet gazetesinde yazdığı yazılar örneklemeden hareketle tarihçiliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, Cumhuriyet Gazetesi, Tarih.

ABSTRACT

Having been a part of the press from the year 1924 on, the newspaper Cumhuriyet has been including political, social, economic and military events on its pages since those times. Bringing together with readers many well-known figures such as most notably Yunus Nadi and also Reşit Galip, Köprülüzade Mehmet Fuat, Abidin Daver, Cumhuriyet helped illuminate historical events. Besides, the series of articles, most often excitedly awaited by their enthusiasts, produced positive results not only for the goals of this newspaper but also in the sense that the teaching of history became varied and historical awareness spread to broader masses.

The historical mission of the newspaper Cumhuriyet continued both in the time of Atatürk and afterwards. In fact, well-known figures of the 1940s such as İsmail Hami Danişmend and Yavuz Abadan, increased the popularity of Cumhuriyet through their articles on history. In these particular years, another person who drew attention to himself in the press with a wide variety of articles was Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu. Şehsuvaroğlu penned columns for long years between 1948 and 1963 in Cumhuriyet besides such newspapers as Akşam, Tasvir, Vatan and Yeni Sabah. Dedicating a significant part of his columns to Istanbul and Turkish culture and civilization, Şehsuvaroğlu included some subjects of the history of the republic along with some historical personages, most particularly Mustafa Kemal Atatürk, in his articles. In this article, after I present some cross sections from Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu's life, I write about his works and try to reveal his history writing with reference to a sample of the articles he wrote for the newspaper Cumhuriyet.

Keywords: *Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, Cumhuriyet Newspaper, History.*

GİRİŞ

Tarih bilimi kişilerin geçmiş ve güncel olaylardan haberdar olmalarını, düşünme ve karar verme becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak için gerekli olan görsel, işitsel, görsel-işitsel ve yazılı kaynakları kullanmaktadır. Yazılı kaynaklar içinde yer alan gazeteler, bütün disiplinler için kullanılabilir bir kaynak olmakla birlikte özellikle tarihi konuların öğrenilmesinde daha kullanışlı olabilmektedir.

Genel Türk Tarihi konuları olduğu kadar, Osmanlı Devleti, Kültür ve Medeniyet Tarihi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi konularının öğretiminde kullanılabilen gazeteler toplumda var olan bilgi birikimine katkı sağlayabilmektedir. Öğrenim çağında olan nesiller için olduğu kadar toplumun her kesiminden olan kişilere hitap edebilen ve onlara tarihi yazılı ve hatta görsel olarak sunabilen gazeteler birinci elden kaynak olması nedeniyle de önem taşımaktadır.

Gazetelerde yer alan haberler, haritalar, makaleler, grafikler, karikatürler, resimler, reklamlar, ilanlar ve köşe yazıları tarihsel kaynak olarak değerlendirilebilecek malzemelerdir. Bunların içinde yer alan ve özelde çoğunlukla tarihi konuları elen alan tarih köşeleri veya tarih yazıları gazete içerikleri içinde ayrıca ele alınması gereken konulardan biridir (Şahingöz ve Akbaba, 2009). Gazetelerde tarihçi kimliği olan veya tarihe merak duyan yazarların kaleme aldığı bu yazı veya köşeler yıllarca gazetelerin olmazsa olmaz kısımlarından biri olmuştur. Tanınmış birçok tarihçi ve yazar tarafından okuyucuya sunulan bu yazılar pratik bir tarih öğretimi sağlarken, gazetelerin okuyucu kitlesini artıran bir neden de olmuştur.

Bu çalışmada tarihi konuların öğretilmesinde önemli bir yeri olan, kavramların anlaşılmasını sağlayan, yer ve olayları tanımlayan bir araç olarak önemli bir işlevi yerine getiren gazetelerdeki tarihsel yazıların önemi ortaya konulmaya çalışılacak, bu yazıların çeşitliliği ve yaygınlığı tespit edilmeye gayret edilecektir. Sonuç olarak bu araştırmanın öğretimin etkililiğini artıracığı ve çeşitlendireceği umulmakta, eğitim çağında olan veya olmayan bütün kişilerin gazete okuma alışkanlığının artması, son

yıllarda toplumda merak uyandıran birçok tarihi konunun bilimsel veya kişisel becerilerle gazete yazıları üzerinden irdelenmesi hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma tarihsel yöntem benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma yönteminin seçilme nedeni nitel araştırmalar da verilerin teker teker okunması yoluyla kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulması mümkün olabilmektedir. Bu çerçevede, ulusal gazetelerde yayınlanan tarihsel yazıların ve bunların muhtevasının neler olduğu konusunda, *Cumhuriyet* gazetesi ve Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu özelinde 1943-1963 yılları arasının durumlarının saptanmasını, derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için gerekli veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Araştırmanın evrenini cumhuriyetin kuruluşundan Türkiye’de yayınlanan ulusal gazeteler ve bu gazetelerde yayınlanan tarihi yazı ve köşeler; örnekleme ise *Cumhuriyet* gazetesi ve bu gazetede 1948-1963 yılları arasında tarihi yazıları yayınlanan Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu oluşturmaktadır.

BULGULAR

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu’nun Hayatı

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, 14 Temmuz 1912’de İstanbul’da dünyaya gelmiştir. Aile soyağacı, annesi Nazire Hanım tarafından Sultan I. Abdülhamit ve III. Selim Dönemi’nde Kaptan-ı Derya ve Sadrazam olan Koca Yusuf Paşa’ya; babası Mahmut Selim Bey tarafından ise Engürü (Ankara) Beyi Şehsuvar Bey’e dayanıyordu. Şehsuvaroğlu, 1933 yılında Kuleli Askeri Lisesi’nden mezun olduktan sonra öğrenimine İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde devam etmiştir (Çoker, 1965;

Nebioğlu, 1961). Fakültede iken Muhtar Enata'nın yönetiminde Vedat Günyol, Yusuf Mardin ve Orhan Burian ile birlikte *Yücel* dergisini çıkarmıştır (Günyol, 2004).¹ Bu dergide sanat ve edebiyat ağırlıklı yazılar yazan² Şehsuvaroğlu, bu arada *Yücel* Dergisi'nin açtığı bir hikâye yarışmasında da birinciliği kazanmıştır (Çoker, 1965).

1935-1936 ders dönemi sonunda Hukuk Fakültesi'nden mezun olan Şehsuvaroğlu, Halıcıoğlu Yedek Subay Okulu'na gönderilmiştir. Bu okuldan Asteğmen olarak mezun olan Şehsuvaroğlu, önce 16. Piyade Alayı'nda göreve başlamış ardından da 1 Kasım 1937'de askeri hâkimliğe nakil olmuştur. Altı aylık bir staj döneminden sonra 29 Nisan 1938 tarihinde Donanma Komutanlığı refakatine atanan Şehsuvaroğlu, kısa süre sonra hâkimlik görevine başlamıştır. Bu görevi esnasında teğmenliğe yükselmiştir.³ İki süren bu görevden sonra Deniz Müsteşarlığı Donanma Şubesinde görevlendirilmiş ve 1942 yılında Yüzbaşılığa yükselmiştir. 1946 yılının Haziran ayında İstanbul Deniz Müzesi ve Arşivi Müdürlüğü görevine getirilen ve İstanbul'a gelen Şehsuvaroğlu burada Deniz

¹ Osman Nebioğlu bu konu ile ilgili olarak şunları yazar: “Haluk Şehsuvaroğlu yazı hayatına *Yücel*'cilerle beraber başladı. Tam 30 yıl oluyor. 1933 te Muhtar Enata, Orhan Burlan, Cemal Nadir, Behçet Kemal, Vedat Günyol, Yusuf Mardin, Halûk ve ben bu mecmuanın etrafında toplanmıştık. Halûk ilkin edebi hikâyeler yazmakla yazı hayatına girdi. *Yücel*'in açtığı bir hikâye müsabakasında birinciliği kazanmıştı.” Osman Nebioğlu, “Kaybettiğimiz Değerler: Haluk Şehsuvaroğlu”, *Cumhuriyet*, 26 Aralık 1963.

² “*Yücel*'in Temmuz 1940 tarihli 65. sayısı, Türk hamaset şiirlerinden seçilmiş örneklerle bir antoloji görünümü sergiler. 1940'taki sayılardan biri de dergiyi çıkaranlara ve altı yıl boyunca emek verenlere ayrılır. Arif Hikmet Bilen, Orhan Burian, Behçet Kemal Çağlar, Muhtar F. Enata, Mustafa Ertem, Cemal Nadir Güler, Vedat F. Günyol, Yusuf Mardin, Osman Nebi, Saffettin Pınar, İsmet Rasin, Halûk Şehsuvaroğlu biyografileri ve fotoğraflarıyla tanıtılır.” Mehmet Can Doğan, “*Yücel*” Dergisinin Fikrî ve Edebî Tahlili”, *Gazi Türkiyat*, Güz 2008, Sayı 3, s.103, 105.

³ Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu bu vazifeleri sırasında Nâzım Hikmet'in sorgusunda bulunmuştur.

“1938 Donanma Komutanlığı Askeri Mahkemesi Davası

Haziran ayı sonuna doğru Donanma Komutanlığı'ndan gelen görevliler Nazım Hikmet'i alıp kelepçeli olarak Köprü Kadıköy iskelesinden bir motorla Adalar açığında bekleyen Erkin gemisine götürdüler. Önce bir ayakyoluna, sonra sintine ambarına kapatıldı. Yavuz gemisinde başlamış olan bir soruşturmaya onun adı da karışmıştı. İlk sorguları, Harp Filosu'na bağlı askeri yargıç Teğmen Halûk Şehsuvaroğlu yapmış, sanıkların yargılanmalarını gerektirecek bir durum olmadığı yolunda görüş bildirmişti. Donanma Askeri Mahkemesi'ndeki yargılama 10 Ağustos 1938 günü Erkin gemisinde başladı. Mahkeme Başkanı Amiral Hüsnü Gökdenizer, duruşma yargıç Salih Köniman, savcı Binbaşı Şerif Budak, yardımcıları Teğmen Fahri Çoker ile Teğmen Halûk Şehsuvaroğlu idiler. ...” (Physics, 2018).

Müzesi'nin ilmi tasniflemesine önemli katkı sağlamıştır (Çoker, 1965).⁴ Yakın arkadaşlarından Osman Nebioğlu Şehsuvaroğlu'nun, Kaptan-ı Derya Yusuf Paşa'nın torunu olduğu için ruhunda bir deniz aşkı olduğunu ve bu müzeye sahip çıktığı yazmaktadır (Nebioğlu, 1963).

Deniz Müzesi Müdürlüğünden sonra 28 Şubat 1947 tarihinde Deniz Harp Okulu Hukuk Öğretmenliği görevinde bulunan Şehsuvaroğlu o günlerde *Akşam* gazetesinde tarihi yazılar yazmaya başlamıştır. Daha sonra, *Cumhuriyet*'te basın çalışmalarına devam eden Şehsuvaroğlu'nun çeşitli köşelerde kaleme aldığı yazıları büyük bir ilgi toplamaya başlamıştır (Nebioğlu, 1963).

1950 yılı Ekim ayında müzecilik bilgisini artırmak ve çeşitli incelemelerde bulunmak amacıyla İngiltere'ye giden Şehsuvaroğlu, 27 Mart 1951 tarihinde ülkesine dönmüş ve aynı yıl Binbaşılığa terfi etmiştir. 1952 yılında Milli Savunma Bakanlığı'nın oluruyla Topkapı Sarayı Müzesi Müdürlüğü yapmaya başlayan Şehsuvaroğlu, buranın yeniden düzenlenmesinde büyük katkılar sağlamıştır (Çoker, 1965). 30 Ağustos 1957'de Yarbay olan Şehsuvaroğlu, İstanbul Rehber Kursunda ders verirken rahatsızlanmıştır (Nebioğlu, 1963). Hastalığı için Paris'e ve Londra'ya tedaviler gören ve 1960 yılında emekli olan Şehsuvaroğlu'nun sağlığı iyice bozulmuş ve 23 Aralık 1963 tarihinde vefat etmiştir.

⁴ Bahri S. Noyan, Şehsuvaroğlu'nun bu görevi sırasında gösterdiği çabaları şöyle anlatır: "...Yeni müdür ödevine başladığı zaman henüz bir müze binası mevcut bulunmuyordu. Müdür ilk görüşmelerini İstanbul'da bazı imar hareketleriyle uğraşan vali Dr. Lütfi Kırdar'la yaptı. Vali Müdüre şehircilik uzmanı Prost'un bir raporunu göstermiş ve kendisinin de bu rapordaki düşünceye katıldığını açıklamıştı. Prost raporunda; Dolmabahçe'nin tarihi önemi üzerinde ısrarla duruyor ve Fatih'in gemilerini buradan karaya çıkardığını belirterek, bu önemli olayın geçtiği yerde bulunan eski ve terk edilmiş Dolmabahçe Camii'nde bir "Kadırgalar Müzesi" kurulmasını tavsiye ediyordu. Müze müdürü ileri sürülen bu düşünceyi pek beğenmişti....Yeni müze, bütün deniz tarihimizi ve bahri ilerleyişimizi gösteren ilmi bir zihniyet ve metotla tertip ve tanzim edilerek iki yılda kurulup 27 Eylül 1948 tarihinde ziyarete açıldı. Bu süre içinde elde bulunan eşyaya yeni eserler katılmış, bilhassa yabancı müzelerdeki meşhur denizcilerimize ait portre ve gravürlerin kopyaları getirtilerek bunlar İstanbul'daki ressamlarımıza yağlı boya olarak yaptırılmıştır." (Docplayer, 2018).

Eserleri ve Tarih Yazıları

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, asker ve hukukçu kökenli bir kişi olmasına rağmen üniversite eğitimi döneminden itibaren bir taraftan basın ve yayın işleri ile meşgul olmuş diğer taraftan da özellikle Deniz Müzesi Müdürlüğü görevi ile birlikte tarihin bizzat içinde yer almıştır. Zaten Kaptan-ı Derya Yusuf Paşa'nın torunu olması nedeniyle aileden gelen bir tarihi misyonu üzerinde taşıyan Şehsuvaroğlu, hayatının son demlerine kadar tarihçi kimliğini bırakmamıştır.

Şehsuvaroğlu, Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu, İstanbul Fetih Cemiyeti, İstanbul Enstitüsü, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam Sanatları Enstitüsü, Eski Eserleri Koruma Encümeni üyeliklerinde bulunmuştur. Ayrıca *Akşam*, *Cumhuriyet*, *Tasvir*, *Vatan* ve *Yeni Sabah* gazetelerinde birçok yazısı çıkmıştır. Bunların yanında *Arkitekt*, *Ayda Bir*, *Bütün Türkiye*, *Donanma Mecmuası*, *Geçit Review*, *Hayat*, *İstanbul Kültür Dergisi*, *Kemalist (Modern Türkiye)*, *Radyo (Ankara)*, *Resimli Tarih Mecmuası*, *Resimli 20. Asır*, *Tarih-Coğrafya Dünyası*, *Türk Tiyatrosu*, *Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu Belleteni*, *Varlık*, *Yeni Tarih Dergisi* ve *Yücel* gibi dergilerde de yazıları yayımlanmıştır. İstanbul Ansiklopedisi (Reşat Ekrem Koçu) ve Aylık Ansiklopedi'de (Servet İskit) bazı maddeleri hazırlamış, bir ara İstanbul Radyosu'nda tarih konulu konuşmalar yapmıştır. (Malkoç, 2007; Tanyer, 2008; Docplayer.biz.tr, 2018).

Şehsuvaroğlu, gençliğinden itibaren sabırlı bir şekilde Osmanlı tarihi kaynaklarını taramış, derlediği ve üzerinde durduğu konuları *Cumhuriyet* gazetesinin çeşitli köşelerinde sunmuştur. Şehsuvaroğlu'nun yazıları Osmanlı Döneminin bazı aydınlarının hayatları hakkında olduğu kadar çoğunlukla İstanbul ve İstanbul hayatı üzerine olmuştur. Şehsuvaroğlu'nun, *İstanbul Sarayları* (Yapı Kredi Yayınları 1954), *Tarihi Odalar* (İnkılap Kitabevi-İstanbul 1954), *Tarihçi Göziyle Atatürk* (Varlık Yayınları-İstanbul 1959; ikinci baskı 1963), *Eski Türk Sanatları* (Varlık Yayınları-İstanbul 1960), *Sultan Aziz* (Hilmi Kitabevi), *İstanbul'dan Sesler ve Renkler* (Editör Alpay Kabacalı-Türkiye Sınai Kalkınma Bankası AŞ 1999) ve *Boğaziçi'ne Dair* (Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu 1986) gibi kitapları basılmıştır.

Uzun yıllar Şehsuvaroğlu'nun yakın arkadaşlığını yapmış olan Osman Nebioğlu, onun hakkında şu bilgileri vermektedir: “O, âdeta tarihle evlenmişti. Bütün dostları onun etrafını muhabbetle sarmış olmalarına rağmen o daima yalnızlıktan şikâyet ediyordu. Hayatta biricik arzusu Boğaz kıyısında bir yalıda yaşamaktı. Boğazda bulunduğu bir yalıyı yakınlarına gösteriyor,- fakat burayı alacak parayı temin edemiyordu. Nihayet Ortaköy’de denize yakın bir apartmanda deniz gören bir kat aldı; fakat bu sırada da yatağa düşmüştü. Evinin arka tarafındaki bir odada yatağında yeni eserler düşünüyor ve yazılar yazdırıyordu.

En sevdiği dostları Nadir Nadi, Osman Okyar, Samet, Behçet Kemal, Amiral Fahri Çoker, Muhtar Enata ve bendim; onu herkes severdi ve herkes onun dostu idi.

Bütün düşünceleri memleketin ve neslimizin yüksek ve medenî bir hayata ulaşması idi. Ona «ümit ve iyi niyet» dolu bir insandı denilebilir. Çok kuvvetli bir Atatürkçü idi. Bir tarihçi olarak yakın tarihimizin karanlık kalmış taraflarını aydınlatmak için gayret sarf ederdi; bunun için eski devlet adamlarıyla temas eder, vesikalar toplardı. Birçok devlet adamlarına da bir tarihçi olarak yanlış hareketlerini söylemekten çekinmezdi.” (Nebioğlu, 1963).

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, *Akşam, Tasvir, Vatan* ve *Yeni Sabah* gibi gazetelerde çok sayıda yazıyı kaleme almakla birlikte onun asıl tarihçi yönünü sergileyebildiği gazete *Cumhuriyet* olmuştur. Şehsuvaroğlu bu gazetede 1948 yılından 1963 yılında vefat ettiği aya kadar yüzlerce yazı kaleme almıştır. 2 Temmuz 1948 tarihinde “Tarihten Sahifeler” isimli köşesinde “Ondokuzuncu Asırda Türk-Amerikan Bahri Münasebetleri” isimli yazı ile *Cumhuriyet* yazarlığı başlayan Şehsuvaroğlu'nun son kaleme aldığı yazısı, 29 Kasım 1963'te yayınlanan “Atatürk'ün Hatıraları” ismini taşımaktadır.

Tablo 1. Cumhuriyet Gazetesi'ndeki Tarihi Yazılarının Konu ve Dönem Dağılımı

Cumhuriyet Dönemi	Osmanlı Siyasi Tarihi
Genel Türk Tarihi	Şehir Tarihi
Kişiler	Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu mesleki hayatının tamamını İstanbul'da geçirmiş biri olarak Tablo 1'de görüldüğü gibi yazılarını da büyük ölçüde Osmanlı tarihi ve Türk kültür ve medeniyeti tarihi konuları üzerinde yoğunlaştırmıştır. Cumhuriyet ve Atatürk inkılaplarına bağlı bir subay olarak yetişen Şehsuvaroğlu'nun yazılarında cumhuriyet tarihi ve Atatürk konuları da eksik olmamıştır.

1924 yılından itibaren yayın hayatında olan *Cumhuriyet* gazetesinde çok sayıda kişi, gazetenin tarihi mevzularının işlendiği sayfalarda yazılar kaleme almıştır. Bu kişilerden bir olan Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu pek çok yazara göre de şanslıdır. Öyle ki yaklaşık 15 yıl bir gazetede yazı yazabilmek birçok tarihçiye dahi nasip olmamıştır. Hal böyleyken Şehsuvaroğlu'nun yazılarını ele aldığı tarihi köşelerde Tablo 2'de görüldüğü gibi bir hayli fazladır. Bu köşelerde zaman zaman yaşadığı dönemin konularına da yer veren Şehsuvaroğlu, ağırlıklı olarak "Tarihten Sahifeler" ve "Tarihi Bahisler" köşelerinde konularını okuyucularla buluşturmuştur.

Tablo 2. Cumhuriyet Gazetesi'ndeki Tarihi Yazılarının Yer Aldıkları Köşeler

Düşünceler	Sanat ve Tarih	Tarihçi Gözü İle	Tarihi Tetkikler
Günün Konuları	Tarih	Tarihçinin Notlarına Göre	Tarihten Sahifeler
Günün Mevzuları	Tarih ve Bugün	Tarihi Bahisler	Tarihten Yapraklar
Hatıralar	Tarih ve Hatıralar	Tarihi Musahabe	Tetkikler
Sabahtan Sabaha	Tarih ve Sanat	Tarihi Tefrika	Tetkikler- Düşünceler

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu birbirinden farklı birçok tarihi konuyu tek tek ele almakla birlikte Tablo 3'de görüldüğü gibi zaman zaman yazı dizileri ile de gazete sayfalarında yer almıştır. Onun bazı yazı dizileri kendisi veya gazetesi tarafından kitap olarak da neşredilmiştir. Bu yazı dizilerinin ağırlıklı noktası yine İstanbul ve çevresidir.

Tablo 3. Cumhuriyet Gazetesi'ndeki Tarihi Yazı Dizileri

16. Asırdaki Hükümdarlar	İstanbul Camileri
19'uncu Asırda Hükümdar, Vezir ve Kumandanlar	İstanbul Konakları
Ahmed Rıza Bey'in Hatıraları	İstanbul'un Meşhur Binaları
Avrupa Müzelerinde Türkiye'ye Aid Eserler	Tarihi Odalar
Eski Mesireler	Topkapı Sarayında Tarihi Odalar

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu uzun yıllar istikrarlı bir şekilde belirli köşelerde yazılarını yazmakla birlikte gazetede Tablo 4'de görüldüğü gibi sadece bir defalığına kullandığı köşeleri de olmuştur. Bu köşeler çoğunlukla kendisi ile ilgili özel bir neden arz etmektedir.

Tablo 4. Cumhuriyet Gazetesi'ndeki Özel Tarihi Köşe Yazıları

Denizcilik Bahisleri	Onun Ardından
Londra Mektupları	Turgut Reis'in Mezarının İstanbul'a Nakli Kararı Münasebetile
Memleket Davaları	Yahya Kemal: Bir Yıldönümü

Tablo 5. Cumhuriyet Gazetesi'nde Yayınlanan Bazı Tarihi Yazıları ve Köşe Adları (1948-1963)

Tarihi	Yazı Adı	Yazı Köşesi
2 Temmuz 1948	Ondokuzuncu Asırda Türk-Amerikan Bahri Münasebetleri	(Tarihten Sahifeler)
8 Temmuz 1948	Boğaziçinde İlk Vapurlar	(Tarihten Sahifeler)
1 Ağustos 1948	Boğaziçinde Pazar Kayıkları	(Tarihten Sahifeler)
9 Ekim 1948	Bebek Kasrı	(Tarihten Yapraklar)
6 Mart 1949	Abdülhamid'in Ölümü	(Tarihi Bahisler)
26 Mart 1949	İstanbul'da Arabalar	(Tarihten Sahifeler)
3 Nisan 1949	İstanbul'da Sedyeler	(Tarihten Sahifeler)
10 Nisan 1949	İstanbul Kadınları	(Tarihten Sahifeler)
9 Temmuz 1950	Mecidiye Vapuru	(Tarihten Sahifeler)
6 Ağustos 1950	Tâif Vapuru	(Tarihten Sahifeler)
13 Ağustos 1950	Yıldız Sarayı'nın Tarihi Salonu	(Tarihi Odalar)
17 Eylül 1950	İlk Mebusan Meclisi Salonu	(Tarihi Odalar)
8 Ekim 1950	Atatürk'ün Vahidettin İle Konuştuğu Tarihi Oda	(Tarihi Odalar)
15 Ekim 1950	Yıldız'da Alman İmparatoru'nun Misafir Edildiği Oda	(Tarihi Odalar)
29 Ekim 1950	İkinci Meşrutiyet Kararına Sahne Olan Tarihi Oda	(Tarihi Odalar)
11 Mayıs 1951	31 Mart Vak'ası	(Tarihten Sahifeler)

30 Ağustos 1951	Başkumandan Meydan Muharebesi	(Günün Mevzuları)
5 Eylül 1951	Zülvechen Salonu	(Tarihi Odalar)
9 Kasım 1951	Nişantaşındaki Hariciye Konağı ve Tarihi	(İstanbul Konakları)
10 Kasım 1951	Atatürk'ün Son Senesi	(Tarihçinin Notlarına Göre)
21 Şubat 1952	Eski Bütçelerimiz	(Tarih ve Bugün)
6 Mart 1952	Atatürk'ün Veliht Abdülmecit'i Anadolu'ya Daveti	(Tarihten Sahifeler)
21 Kasım 1952	On altıncı Asırda Türk Çadırları	(Tarihi Sahifeler)
17 Mayıs 1953	Harem Kısımında Tarihi Oda	(Topkapı Sarayı'nda Tarihi Odalar)
26 Temmuz 1953	Göksu Kasrında Yabancı Misafirler	(Tarihten Sahifeler)
2 Ağustos 1953	Basın Tarihimize Dair	(Tarihi Sahifeler)
16 Ağustos 1953	Sarık Odası Hakkında	(Topkapı Sarayı'nda Tarihi Odalar)
29 Ekim 1953	Cumhuriyetimiz Nasıl Kuruldu	(Tarihten Sahifeler)
15 Kasım 1953	Atatürk'e Ait Hatıralar Nasıl Toplanmalı ve Nasıl Teşhir Olunmalıdır?	(Tarihi Bahisler)
18 Mayıs 1954	Ayasofya'da Vuku Bulan Hadiseler	(İstanbul Camileri)
21 Mayıs 1954	Sultanahmed Camii	(İstanbul Camileri)
28 Haziran 1954	Süleymaniye Camii	(İstanbul Camileri)
29 Haziran 1954	Süleymaniye'nin Sahne Olduğu Tarihi Vakalar	(İstanbul Camileri)
3 Aralık 1954	Son 100 Sene İçinde Yanan Binalarımız	(Günüm Mevzuları)
15 Haziran 1955	100 Yıl Önce İstanbul'da Siyaset Dedikoduları	(Tarihten Sahifeler)

23 Haziran 1955	Sorguçlara Dair	(Tarihten Sahifeler)
4 Temmuz 1955	Manisa Sarayı	(Tarih ve Sanat)
15 Temmuz 1955	Kaşıklara Dair	(Sanat ve Tarih)
6 Temmuz 1956	17. Asırda Bir İstanbullu'nun Notları	(Tarihi Bahisler)
13 Temmuz 1956	17. Asırda İstanbul	(Tarihi Bahisler)
24 Temmuz 1956	Kıbrıs'ta Türk Eserleri	(Tarihi Bahisler)
3 Ağustos 1956	Kapıların Tarihine Dair	(Tarihi Bahisler)
19 Ocak 1957	Kandilli Bahçesi	(Tarihi Bahisler)
15 Eylül 1957	Bir Tarihçinin Ölümü (Efdaleddin Tekiner.)	(Tarihi Bahisler)
30 Kasım 1957	1920 Yılı'nın Son Ayları	(Tarihi Bahisler)
15 Aralık 1957	1922'de Türkiye	(Tarihi Bahisler)
21 Aralık 1957	Zafer Günlerine Doğru	(Tarihi Bahisler)
28 Aralık 1957	Zafer Günlerinin Hikayesi	(Tarihi Bahisler)
5 Ocak 1958	Mudanya Mütarekesinden Evvelki Günler	(Tarihi Bahisler)
11 Ocak 1958	Mudanya Mütarekesi	(Tarihi Bahisler)
22 Ocak 1958	Mudanya Mütarekesinden Sonra	(Tarihi Bahisler)
27 Ocak 1958	Bâbîâlinin Son Günleri	(Tarihi Bahisler)
29 Mart 1958	Kâbe'ye Dair	(Tarihi Bahisler)
4 Mayıs 1959	Dalkavuklara Dair	(Tarihi Bahisler)
18 Mayıs 1959	Nüktedanlarımıza Dair	(Tarihi Bahisler)
25 Mayıs 1959	Adliye Nazırı Abdurrahman Paşa	(Tarihi Bahisler)
30 Mayıs 1959	İstanbul Manzaraları	(Tarihi Bahisler)
8 Temmuz 1959	Emirgân'da Eski Bir Yalı	(Tarihi Bahisler)
27 Ağustos 1959	Atatürk Büyük Taarruzu Günü Gününe Bildiriyor	(Tarihi Tefrika)
19 Eylül 1959	Türk-İtalyan Münasebetlerine Dair Bazı Vesikalar	(Günün Mevzuları)

13 Ekim 1959	Bir İnkılapçı Öldü	(Tarihçi Gözü İle)
9 Kasım 1959	Deniz Müzemiz	(Tarihçi Gözü İle)
23 Kasım 1959	Yüz Yıl Evvelki Boğaziçililer	(Tarihçi Gözü İle)
5 Mart 1960	1860 Yılında Bahriyemiz	(Denizcilik Bahisleri)
12 Mart 1960	1860 Yılında Türkiye'yi Kimler İdare Ediyordu	(Tarihi Bahisler)
26 Mart 1960	1860 Yılında Maliyemiz	(Tarihi Bahisler)
6 Nisan 1960	Laleye Dair	(Tarihi Bahisler)
13 Nisan 1960	Barbaros Hayrettin Toulon'de	(Tarihi Bahisler)
20 Nisan 1960	Türk-Rus Münasebetlerine Dair	(Tarihi Bahisler)
27 Nisan 1960	I. Büyük Millet Meclisi	(Tarihi Bahisler)
11 Mayıs 1960	Eski Düğünlerimize Dair	(Tarihi Bahisler)
18 Mayıs 1960	19 Mayıs 1919'dan Önceki Günler	(Tarihi Bahisler)
25 Mayıs 1960	Emirgan'da 1764'den Kalma Eski Bir Yalı	(Tarihi Bahisler)
1 Haziran 1960	Ordu ve Hürriyet	(Tarihi Bahisler)
16 Haziran 1960	Harb Okulumuz ve Hürriyet	(Tarihi Bahisler)
22 Haziran 1960	İstanbul Harita ve Planları	(Tarihi Bahisler)
29 Haziran 1960	Müzeler ve Saraylar	(Tarihi Bahisler)
6 Temmuz 1960	Mustafa Kemal Paşa'nın 9. Ordu Müfettişliğine Tayini	(Tarihi Bahisler)
15 Kasım 1961	Ekmeğe Dair	(Tarihi Bahisler)
6 Aralık 1961	Birinci Cumhuriyette Milli Eğitim	(Tetkikler)
13 Aralık 1961	Milli Kıymetlerimize Dair	(Tarih ve Bugün)
20 Aralık 1961	İstibdattan İstibdada	(Tarih ve Bugün)
31 Aralık 1961	Yılın Son Gününde	(Günün Konuları)
10 Ocak 1961	Günün Meseleleri	(Tarih ve Bugün)
18 Ocak 1962	Üniversite Hatıraları	(Hatıralar)
24 Ocak 1962	Atatürk'ün Evi	(Tarihi Bahisler)

31 Ocak 1962	Galata Mevlevihanesi	(Tarihi Bahisler)
14 Şubat 1962	Cumhuriyet Adliyesi	(Tarihi Bahisler)
21 Şubat 1962	Türk Tezyini Sanatlar Müzesi	(Tarihi Bahisler)
7 Mart 1962	Atatürk ve Osmanlı Tarihi	(Tarihi Bahisler)
15 Mart 1962	Atatürk'ün Eseri	(Tarihi Bahisler)
21 Mart 1962	Cumhuriyet Ordusu	(Tarihi Bahisler)
28 Mart 1962	Türk Sanatı	(Tarihi Bahisler)
4 Nisan 1962	Atatürk'ün Doğum Tarihi	(Tarihi Bahisler)
11 Nisan 1962	Münevverlerimize Dair	(Tarihi Musahabe)
18 Nisan 1962	Ölüm Korkusu	(Tarihi Bahisler)
2 Mayıs 1962	Atatürk Filmi	(Tarihi Bahisler)
9 Mayıs 1962	Medeniyetimize Dair	(Tarihi Bahisler)
20 Mayıs 1962	Türk'ün Ateşle İmtihanı	(Tarihi Bahisler)
23 Mayıs 1962	İçtimai Yardım	(Tarihi Bahisler)
30 Mayıs 1962	Boğaziçi Köyleri	(Tarihi Bahisler)
6 Haziran 1962	147'lerin Dönüşü	(Günün Konuları)
13 Haziran 1962	Tarih ve Masal	(Tarihi Bahisler)
1 Ağustos 1962	Atatürk Devri	(Düşünceler)
8 Ağustos 1962	Edirne'de Altı Yüz Yıl	(Tarihi Bahisler)
15 Ağustos 1962	Osmanlı İmparatorluğunda İnkılap Hareketleri ve Milli Mücadele	(Tarihi Bahisler)
5 Eylül 1962	Ortaköy'de Eski Bir Yalı	(Tarihi Bahisler)
12 Eylül 1962	Cumhuriyet Devrinde Dışişlerimiz	(Tarihi Bahisler)
19 Aralık 1962	İstanbul'da Türbeler	(Tarihi Bahisler)
24 Nisan 1963	Laiklik	(Düşünceler)
15 Mayıs 1963	Bir İstanbul Panaroması	(Düşünceler)
4 Haziran 1963	Boğaziçi'nin Güzelliği	(Düşünceler)
18 Haziran 1963	Londra'da Türkler	(Londra Mektupları)
13 Ağustos 1963	Yaz Mevsiminde İstanbul	(Tarih Sohbetleri)

3 Eylül 1963	Hayat Parçaları	(Düşünceler)
15 Eylül 1963	İki İstanbul	(Günün Konuları)
30 Eylül 1963	Barboros	(Düşünceler)
27 Ekim 1963	İstanbul Belediye Başkanları	(Günün Konuları)
5 Kasım 1963	Üstadlar ve Dernekler	(Düşünceler)
11 Kasım 1963	Ne Mutlu Türk'üm Diyene	(Düşünceler)
19 Kasım 1963	İtidal ve Ciddiyet	(Düşünceler)
29 Kasım 1963	Atatürk'ün Hatıraları	(Düşünceler)

Tablo 5'de görüldüğü gibi Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, 1948 yılından 1963 yılının Aralık ayına kadar *Cumhuriyet* gazetesinde çok çeşitli konularda tarih yazıları ile meşgul olmuştur. Bu yazılarda dikkat çeken en önemli özelliklerden bir tanesi güncel siyaset konularına hemen hemen hiç yer verilmemiş olmasıdır. Bir diğer önemli husus ise mesleki temeli tarihçilik olmayan bir kişinin bu kadar çeşitli konularda düzenli periyotlar halinde yazılar kaleme alabilmesidir. Üstelik Şehsuvaroğlu'nun aynı dönem içinde *Cumhuriyet*'ten başka gazetelerde de tarihi yazılar yazıyor olması bu kişinin çalışkanlığını ve kabiliyetini göstermektedir. Şehsuvaroğlu'nun İsmet İnönü, Celal Bayar ve 1960 darbe sonrasında ki askeri yönetim sırasında, mesleki hayatını da devam ettirirken yazılarını *Cumhuriyet* gibi büyük bir gazete de sürdürmüş olmasının takdire şayan bir konu olduğunu da belirtmek elzemdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu'nun *Cumhuriyet* gazetesinde (1948-1963) tarihleri arasında yayımlanan tarihi yazılarının küçümsenemeyecek miktarda ve bilimsel değerinde olması bu ilk sayılabilecek olan çalışmamızın temelini teşkil etmiştir. Bu çalışmada amaç Şehsuvaroğlu'nun kısa bir özgeçmişini sunduktan sonra, onun eserlerini ve elde edilen veriler ışığında *Cumhuriyet* gazetesinde çıkan tarihi yazılarını tespit etmek ve kısmen yorumlamak olmuştur. Şehsuvaroğlu'nun hem *Cumhuriyet*'te hem de diğer gazetelerde

kaleme aldığı tarihi yazıların derinlemesine incelenmesi başka çalışmaların yapılmasına gerek olduğu için konumuz sınırlı bir çerçevede ele alınmıştır.

Şehsuvaroğlu'nun, *Cumhuriyet*'teki yazılarında bir taraftan Osmanlı Devleti'nin bilinmeyen veya unutulmuş pek çok yönü ile okuyuculara anlatılma kaygısı yer alırken diğer bir yönü ile de Yeni Türkiye Cumhuriyeti ile kuruluş felsefesini ve sürecini farklı boyutları ile değerlendirmektedir. Şehsuvaroğlu, yazılarında bazen tekrara düşmüş olmakla birlikte yazılarının kendi içinde bütün oluşturacak bir tutarlılığa sahip olmasına dikkat etmiştir.

KAYNAKLAR

- Cumhuriyet* gazetesi. 1948-1963 koleksiyonu.
- Çoker F.(1965). Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu - Emekli Öğretmen Albay - Sicil No. 937/266, *Donanma Dergisi*, 78(448).
- DocPlayer, (2018). <http://docplayer.biz.tr/7707449-Haluk-yusuf-sehsuvaroglu-derleyen-serdar-basaran.html> adresinden 15.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan M. C.(2008). Yücel Dergisinin Fikrî ve Edebî Tahlili. *Gazi Türkiyat*, 3.
- Günyol, V.(2004). *Uzak Yakın Bölük Pörçük Anılar*. Yayıma Hazırlayan: Ülkü Ulurmak, İstanbul: Dünya Kitapları.
- Malkoç, E.(2007). Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu'nun Kaleminden Ahmet Rıza Bey ve Yazışmaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi*, 12(6).
- Nebioğlu, O.(1963). Kaybettiğimiz Değerler: Haluk Şehsuvaroğlu. İstanbul: *Cumhuriyet*.
- Noyan, B.S.(1976). Deniz Müzesi'nin Tarihçesi. *Hayat Tarih Mecmuası*. 1(4).
- Physics,(2018).<http://www.physics.metu.edu.tr/~uoyilmaz/TurkSiiri/cagdasturksiiri/nazimhikmet/nazimhikmet-davalar.htm> adresinden 02.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Şahingöz, M., Akbaba B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (Mayıs).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Purpose of the Study

Innovative approaches are needed so that history, which is one of the important disciplines of social sciences, will catch the interest of individuals and so that the desired behavioral changes in individuals will be able to be achieved. Among these approaches, using and presenting visual and written material is one of the most effective ways. Photographs, pictures, cartoons, engravings and miniatures are among the visual sources used in works of history. As for the written historical sources that are the oldest and are used most commonly, they are books, encyclopedias, letters, memoirs, diaries, biographies, dictionaries, documents, magazines, journals, newspapers etc. These sorts of written material, which can be effectively used to impart difficult and complicated information as well as more usual information, allow individuals to read good-quality information many times over and to work independently. Besides, they can be easily secured and carried by many people.

The newspaper, which can be defined as the printed record of news that ensures the access of masses, is considered as one of the tools of ensuring for individuals that they will increase their knowledge accumulation, improve their reading skills and have rich learning environments. In fact, the skills of being able to think scientifically, assessing and analyzing evidence and inferring new conclusions from evidence can be acquired through this written source.

The newspaper, which actively obtained a footing in Ottoman society from the Tanzimat Era onward and was increasingly preferred to other written sources, went into a period of revival after the declaration of the Second Constitutional Monarchy in the Ottoman Empire and after 1946 in the Republican Turkey. This revival in newspapers and journalism was subjected to restrictions, or newspapers decreased their preferability in the atmosphere of a Turkey in which social turmoil increased and in which the memorandum and coup periods were experienced. This adventure of the newspaper in Turkey made it either easier or more difficult for individuals to learn historical subjects. The aim of this particular study is to set out with a sampling from the national newspapers that have been in publication during the republican era and to determine the historical articles in the example newspaper based on an author.

Method

In this study, the newspaper Cumhuriyet, on which the research is conducted, is approached as well as the historical articles penned between 1948 and 1963 by Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, who is one of the people who worked as an author for that

newspaper from time to time. To determine the said articles, a literature and source review regarding this newspaper and this period was conducted, and the data that were obtained were interpreted within the text and presented in the form of tables.

Findings

It can be observed in this study that Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu, of whom over 400 historical articles were published in the newspaper Cumhuriyet between the years 1948 and 1963, wrote in such fields as Turkish culture and civilization, Ottoman political history, general Turkish history and the history of the Republic. It has also been found that Şehsuvaroğlu, who concentrated his work on Istanbul and Istanbul's cultural heritage, sometimes covered historical personalities, too. Şehsuvaroğlu, whose articles appeared in around twenty different columns in Cumhuriyet, also penned article series that had continuity. It has also been observed that some of these articles were made into books by various publishers.

Results and Discussion

In the light of the findings of the research, it can be seen that historical articles appearing in national newspapers have quite a long past and that this tradition was continued by the newspaper Cumhuriyet too. It can be said that the articles written by many people who are known in society and the academic community and, specifically, these articles by Haluk Yusuf Şehsuvaroğlu can provide a broad historical perspective.

**Resimlemelerin Metne Uygunluklarının
Değerlendirilmesine Yönelik Bir Ölçek Önerisi***
**A Scale Proposal for the Assessment of the Conformity of
the Illustrations to the Text**

Tülay KAYABEKİR¹, Adnan TEPECİK²

¹Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, ckayabekir@gmail.com

²Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Çizgi Film-Animasyon
Bölümü. atepecik@baskent.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 13.10.2017

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2017

ÖZ

Eğitimde etkili bir araç olan resimli kitaplarda yer alan resimlemelerin okuyucunun görsel algısı ve bilişsel sistemiyle tam olarak etkileşim içinde olması resim metin arasındaki tutarlı ilişkiye bağlıdır. Araştırmada resimlemelerin metne uygunluğunu değerlendirebilmek için uzman görüşlerine dayalı iki ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekler “Yapısal İlkeler Açısından, Tasarım Elemanlarının Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi” ve “Bilişsel İlkeler Açısından, Tasarım Elemanlarının Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi” olarak geliştirilen iki ölçme aracıdır. Uzmanların her birinin yapmış olduğu değerlendirmelerin iç tutarlığı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Değerlendirme Ölçeğinin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0,96$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, resimlemelerin metne uygunluklarını değerlendirebilmesi için ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bilişsel ilkeler ve yapısal kavramlar doğrultusunda metnin ve resmin yapısal özellikleri (konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân gibi) tasarımda yer alan tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri ile değerlendirme kriterleri olarak belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır. Bu araştırmada, ders kitaplarında yer alan resimlemelerin metne uygun olup olmadığının değerlendirilebilmesi için bilişsel ve yapısal ilkeler belirlenmiş ve bu ilkeler doğrultusunda resimlemelerde yer alan tasarım elemanlarının (renk, biçim) tasarım ilkelerine göre değerlendirilebilmesi amacıyla iki ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçekler, resimlemelerin metne uygun yönergelerle birleştirmenin yararlarını ortaya koymanın yanı sıra hem tasarımcıyı hem de değerlendirme yapacak kişileri yönlendirmesi açısından önemli bilgiler içermektedir

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Prof. Dr. Adnan TEPECİK danışmanlığında yürütülmüş olan “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlemelerin Metne Uygunluklarının Değerlendirilmesi” adlı yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir

Anahtar Sözcükler: Resim Metin İlişkisi, Tasarım İlkeleri, Bilişsel Kuram, Yapısal İlkeler Değerlendirme Ölçeği.

ABSTRACT

It is necessary that illustrations in the illustration of books, effective tools in education, fully interact with the reader's visual perception and cognitive system. This interaction depends on the coherent relationship between the illustration and text. In the study, two scales based on expert opinions were developed to evaluate the coherence of the illustrations with the text. These scales are two assessment instruments determined as "The Evaluation of Design Elements According to the Design Principles in terms of Structural Principles" and "The Evaluation of Design Elements According to Design Principles in terms of Cognitive Principles". The internal consistency of the assessments made by each of the experts was evaluated with the Cronbach Alpha reliability coefficient, which was found as $\alpha = 0,96$ in relation to the items of 'Assessment Scale'. This result indicates that the scale has a high level of reliability. In terms of cognitive principles and structural concepts, the structural features of the text and the picture (such as subject, event / event pattern, characters, time and space) were defined and tabulated as design elements and design principles and design criteria. In this research, cognitive and structural principles were determined for evaluating whether the textbooks in the textbooks are suitable or not and two scales were developed in order to evaluate the design elements (color, form) in the pictures in accordance with these principles. These developed scales contain important information in terms of both directing the designers and evaluators, as well as showing the benefits of combining paintings with appropriate guidelines.

Keywords: Picture-Text Relationship, Design Principles, Cognitive Theory, Structural Principles, Assessment Scale.

GİRİŞ

Resimli kitaplar birçok işaret tipini bir araya getiren birleşmiş sanat olarak tanımlanmaktadır. Birbirinden farklı özelliklere sahip ama aynı şeyi anlatan yapının birbiriyle etkileşim içinde olması özellikle eğitim amaçlı tasarımlarda önem kazanmaktadır. Bu nedenle resimli kitaplarda yer alan resimlemelerin okuyucunun görsel algısı ve bilişsel sistemiyle etkileşim içinde olması önemlidir. Bu etkileşim resim metin arasındaki tutarlı ilişkiye bağlıdır.

Metin ve görsel sunumlar farklı işaret sistemlerine dayanır. Farklı işaret sistemleri arasındaki belli başlı ayrım Pierce (1906) tarafından yapılmıştır. Pierce'e göre, metinler betimleyici işaretlerdir. Bir betimleyici işaret keyfi bir yapıya sahip ve temsil ettiği içerikle ilişkilendirilen sembollerden oluşmaktadır. Metinde bir şey betimlenirken isimleri, parçalarına atıfta bulunmak için, fiil ve edatları bu parçaları birbirine bağlamak için kullanırız. Bunun tam aksine görsel sunumlar tanımlayıcı işaretlerdir. Bir tanımlayıcı işaret ikonik işaretlerden oluşur (Shnotz, 2002). Bu işaretler somut ya da soyut düzey üzerinde genel yapısal özellikler aracılığıyla temsil ettikleri içerikle ilişkilendirilirler. Tepecik, illüstrasyonu tanımlarken; "izah edici resim" anlamına geldiğini ifade etmektedir. Daha çok kitap içi metinlerin açıklayıcı tanımlamalarını güçlendirmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılan konulu resimlerdir (Tepecik, 2002). Bu açıdan bakıldığında eğitim amaçlı tasarımlarda resimlemelerin yazılı metinle anlamsal eşleşmesi sağlanmalıdır.

Görsel materyallerin etkili bir şekilde metinle ilişkilendirildiğinde okuyucunun en önemli bilgiye dikkatini yoğunlaştırmasına yardımcı olur. Görsel materyaller, iletişimi, düşünmeyi ve öğrenmeyi destekleyen betimsel açıklamalar olarak kabul edilir. Bu destekleyici işlevin temel koşulu insanın görsel algılama ve bireyin daha önceki birikimi, yetenekleri ve bilişsel sistemiyle uygun olarak etkileşmesidir. Bu etkileşim etkili öğrenme için önemlidir (Kayabekir, 2010). Tasarım ilkeleri, resimle metin arasındaki bu ilişkiyi etkileşimli ve estetik bir şekilde organize etmede önemli veriler sunar. Ders kitaplarında yer alan resimlemeleri metne uygun yönergelerle organize ederken; tasarım ilkelerinin

bilişsel ve yapısal ilkelerle iş birliği içinde olması gerekliliği, kapsamlı bir resim-metin ilişkisini kurgulamak ve değerlendirmek açısından önemlidir.

Tasarım sürecinde hedef kitle ve tasarımcı açısından kolaylıklar sağlayan bu yaklaşım tasarım elemanlarının bu ilkeler çerçevesinde organizasyonu ile özellikle eğitim amaçlı tasarımlarda öğrenme, hatırlama ve problem çözme açısından da önemli veriler sunar. Bu nedenle çalışma kapsamında geliştirilen ölçekler resimlemelerin metne uygun yönergelerle birleştirmenin yararlarını ortaya koymanın yanı sıra hem tasarımcıyı hem de değerlendirme yapacak kişileri yönlendirmesi açısından da öneri niteliğindedir.

DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN KURAMSAL YAPISI

Resim Metin İlişkisi ve Bilişsel Kuram

Yapısal özelliklerinden dolayı okuyucu-metin ve resim metin arasındaki dinamik ilişkiyi film türleri ve filmlerde ki anlatıyı izleyicide bıraktıkları duygusal tepkilere göre inceleyen Grodal dört aşamalı bir model önerir. Grodal'a göre, psikosomatik bütünü içinde, kavramsal ve algısal süreçler duygusal süreçlerle doğrudan bağlantılıdır (Grodal, 1997). Birinci aşamada en temel algılama vardır. Dokular, çizgiler ve şekillerin görsel olarak algılanması ve analizi bu aşamada yer alır. Görsel veriler anlamlandırılmadan en basit halleriyle ele alınırlar. İkinci aşamada devreye bellek girer. Veriler olası benzerlikler, uygunluklar ya da eşleşmeler için, bellekte saklanan önceki verilerle karşılaştırılır. Bu noktada Grodal, bellekte sadece görsel bilgilerin saklanmadığını, görsel yapıların yanı sıra, o yapılara ait duygusal değerlerin de saklanıyor olduğuna dikkat çeker. Üçüncü aşamada, varsayımsal bir anlatı senaryosunun yapılanması yer alır. Dördüncü ve son aşamada ise, izleyici anlatıdaki karakterleri tanımlayarak ve onlarla özdeşlik kurarak, psikolojik ve duygusal tepkileri belirler (Grodal, 1997). Bir duygusal tepki başka bir nesneyle ya da olayla her zaman bağlantı içindedir. Bu nedenle, bilişsel bilim insandaki duygusal süreci anlamada önemli bir konuma sahiptir (Grodal, 1997, Akt: Özcan, 2004).

İçinde bulunduğumuz ortam pek çok nesne ve olguyu deneyimimize sunmaktadır. Çevremizde olup bitenlerden duyu organlarımız sayesinde haberdar oluruz ve duyu

organlarımızın çevredeki her şeyi algılayıp işlemesi mümkün değildir. Fakat zihnimizde sürekli olarak bir şeyleri nasıl işliyor ve nasıl öğreniyoruz? (Ericsson ve Kintsch, 1995). Bilişsel teori, bilgiyi algılamayı, işlemeyi, depolamayı ve hatırlamayı açıklamaya çalışmaktadır. Öğrenenin bu süreçte bilgiyi nasıl kalıcı hale getirdiğine dair yapılan tüm araştırmalar aktif bilişsel sürecin önemini vurgulamaktadır.

Bilişsel bilim insan zihnindeki etkinliklerin başlangıç noktasını oluşturan algı sistemini ele alır. Algı duyuşsal bilginin yorumlanması veya anlamlandırılması işlemi olarak tanımlanmaktadır. Rock (1983), insan zihninde gerçekleşen her türlü algısal etkinliğin en üst düzeyde ele alınan kavramsal etkinliğe benzediğini savunur. Bu yaklaşıma göre algı sistemi varsayımlar ve hipotezler üretir; eksik kalan bilgileri tamamlar ve gelen veriye bağlı kalarak, ama onunla sınırlanmadan bir sonuca ulaşır (Akt: Özcan, 2004).

Bir yazıyı okuma bilişsel davranışlarla ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur (Demirel, 1990). Bu algılama ve kavrama süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte amaç öncelikle anlam çıkarmaktır. Anlamsal süreç, resmi sadece görmenin aksine onu anlamayı gerektirir. Bu süreç boyunca, birey şematik plan yöntemiyle tasvir edilen konunun zihinsel bir modelini oluşturur. Bu yöntem içinde grafikler zihinsel model üzerinde; uzamsal ilişkiler de anlamsal ilişkiler üzerinde planlanır (Falkenhainer, 1989, Akt: Schnotz, 1993). Yani, resimle anlama, görsel-uzamsal ilişkiler sistemiyle anlamsal ilişkiler sistemi arasındaki yapısal benzerlik işleyişine dayalıdır. Bu ya okuyucunun metni okudukça kendi zihinsel imgelerini oluşturmak için yeterli deneyime sahip oldukları zaman ya da bir kitapta aynı sayfa üzerinde anlamsal olarak yakın ilişkili resimler ve metinler üzerinde sunulduğu zaman olur (Pettersson, 2007). Metin ve resim arasındaki etkileşimin tam olması, bilginin algılanabilmesi, kavranabilmesi, hafızada kalabilmesi ve hatırlanabilmesi sürecine yardımcı olur. Bunu destekleyen diğer önemli nokta da bilişsel ilkelerle yapısal ilkeler arasındaki ilişkidir. Resimlemenin metnin yapısal özellikleriyle tutarlılığı, eğitsel bir araç olarak tanımlanan ders kitaplarındaki önemini bir kat daha arttırmaktadır (Kayabekir, 2002).

Resim ve Metnin Yapısal İlişkisi

Görsel anlatımın iyi düzenlenmesi üzerinde sınırlanan söz dizimi, neyi temsil ettikleri ve insan algısının gerekleri ile yapısal birlikteliği ve benzerliği koruma ihtiyacından doğar. Coğrafik haritaların ve resimlerin sentaktik sınırlılığı benzerliğe dayanır. Grafiklerin ve bilgi haritalarının sözdizimsel sınırları, geleneksel sunum formatlarından, sunulan konuyla yapısal benzerliklerden ve insanın görsel algısının mekanizmasından türer (Shnotz, 2002). Bu, sadece parça ve resim bütünlüğüne değil; ayrıca bu iki parça arasında algılanan etkileşim ve işlemlere dayanan etkileşimsel bir ilişkiyi tanımlamaktadır.

Birbiriyle sürekli etkileşim içerisinde olması gereken bu ilişkiyi Golden; benzer (simetrik), tutarlı, açıklayıcı, devamlılık sağlayıcı ve çelişki olarak beş farklı tipte tanımlamaktadır (Nikolajeva, 2001) Kategoriler resimlerin ve parçanın anlamı aktarmada ne kadar başarılı olduklarına göre ayrılmışlardır. Schwarcz (1982) ahenk ve sapma adını verdiği iki genel parça-resim ilişkisi kategorisi oluşturmuştur. Ahenk kategorisinde parça ve resimler uyumlu bir ilişki içindedir. Bazen resimler parçanın ilerisine geçip olayı daha ileriye iterek parçayı bütünler (Nikolajeva, 2003). Doonan (1993), resimli kitaplarda resim metin arasındaki ilişkileri tanımlarken Schwarcz'ın, geliştirici, devamlılık, tamamlama, ilişki, eşzamanlılık ve sapma gibi sözcüklerinin bir kısmını kullanır (Nikolajeva, 2002).

Ancak resim ve metin ilişkisinin doğasını araştıran en sistematik çalışma Maria Nikolajeva ve Carole Scott tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada resim metin ilişkisini tamamlayıcı (complementary), devamlılık (enhancement), uyum (counterpoint), ilişki (symmetrical) ve çelişki (contradiction) olarak 5 kategoride tanımlamaktadırlar. Bu terminoloji, resimli kitaplarda her seviyede bağımsız bir şekilde konu, olay, karakter, durum, zaman ve mekân gibi yapısal özellikler ve anlamsal ilişki ne kadar karmaşık olursa olsun gereklidir (Nikolajeva, 2003). Bu anlamda resimli kitaplarda yer alan görsel öğelerin metin içeriğiyle ilişkili kullanımları, öğrenen için olumlu katkıların gerçekleşmesi açısından önemlidir. Levin ve Mayer, görsel materyallerin metinle birleştirildiğinde, kişiye etkili bilgi sağlaması için metin içeriğiyle doğru yoldan ilişkisi olması gerektiğini belirtmiştir. "Görsel öğeler hem metin içeriğini desteklemesi için hem

de metinde yer verilmeyen eşsiz bilgiye katkı sağlaması için seçilmiş olmalıdır” (Levin ve Mayer, 1993). Bu eşleşmenin yolu tasarım sürecinden geçmektedir.

Resim-Metin İlişkisi ve Tasarım İlkeleri

Tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre organizasyonunda hem bilişsel sürecin işleyişi hem de bu işleyişin metnin yapısal özellikleriyle eşleşmesi ön plana çıkmaktadır. Bu ilişkiyi etkin bir şekilde sunmak tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre organizasyonu ile sağlanabilir. Görsel bilginin organizasyonu, tasarım ilkeleriyle olur. Bir çalışmada bütünlüğü ya da birliği sağlamak için, çalışma içindeki her ögenin birbiriyle etkileşim içinde olduğunun bilinmesi gerekir. Tasarımın temel öğeleri; çizgi, şekil, doku, renk, ton, biçim değerlerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda grafik tasarımın temelini oluştururlar. Bu öğeleri kontrol edebilmek için, tasarımcılar görsel uyum, çeşitlilik, ritim, denge, oran, hareket, odak noktası, vurgu egemenlik ve görsel hiyerarşi gibi tasarım ilkelerine ihtiyaç duyarlar. Tasarım öğeleri ve ilkeleri, görsel kompozisyonun temel yapı taşlarıdır (Öztuna, 2007). Curzon (1985), organize formların ve insan algısının, düşünce ve öğrenmedeki önemini belirtir ve “düzenli varlıkların içindeki ilişkilerin algısını anlamak, öğrenmenin özüdür” ifadesiyle Gestalt kuramını destekler (Jackson, 2008). Gestalt kuramının algısal yapısında estetik, sanat ve tasarım konularıyla doğrudan bağlantılar vardır. Bu bağlantılar, ilk Bauhaus okulunda Gestalt psikolojisinin bir temsilcisinin, sanat ve tasarımla ilgili bir konferansında ortaya çıkmıştır. Gestalt teorisi ve bu teorinin ortaya koyduğu düzenlemeler, geleneksel tasarım ilkelerini bilimsel açıdan geçerli kılmasından dolayı Bauhaus tasarımcıları tarafından kabul görmüştür (Pipes, 2003). Bu bilimsel doğrulama görsel çalışmaları açıklamak ve geliştirmek açısından tasarımcıya, tasarım sürecinin bileşenlerini tanımlamasında önemli katkılar sağlamaktadır (Graham, 2008). Bu ilkeler, bütün görsel sanat ve tasarım dallarında geçerli ortak ilkelerdir. Bu ilkelerin sayısı, üslup ve anlatım biçimine bağlı olarak değişir (Becer, 1997). Lohr özellikle eğitsel amaca uygun kolay algılanabilir nitelikte tasarımlar için üç temel ilkeyi teklif eder. Bunlar figür/zemin, hiyerarşi ve bütünlük ilkeleridir (Pettersen, 2007). Bu ilkeler görsel organizasyonda tasarımcıya mesajı algılamada ise izleyiciye kolaylıklar sağlar.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve deseni, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar ve araçların geliştirilmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler ile oluşturulacak olan değerlendirme ölçeği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, 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). Araştırmada resimlemelerin metne uygunlukları açısından bir değerlendirme yapılarak mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu açıdan araştırma betimseldir. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya koymak amacıyla yürütülür (Çepni, 2007).

Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplamak amacıyla 2 ölçek geliştirilmiştir. Ölçme araçlarının öncelikli niteliği geçerli ve güvenilir olmasıdır (APA, AERA ve NCME, 1999). Geliştirilen ölçeklerin kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması gerekir. Bu nedenle ölçekler uzman görüşleri ve geçerlik güvenilirlik değerlendirilmesi sonuçlarına göre oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme süreçleri aşağıda özetlenmiştir.

Değerlendirme Ölçeği İlkelerinin Belirlenmesi

Ders kitaplarında yer alan resimlemelerin bilişsel ve yapısal olarak uyumu ve eşleşmesi resimlemelerin metinle olan ilişkisini ortaya koyabilmek açısından önemlidir. Bu ilişkiyi değerlendirebilmek için, bilişsel ilkeler doğrultusunda metnin ve resmin yapısal özellikleri (konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân gibi) tasarımda yer alan tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri değerlendirme kriterleri olarak belirlenmiştir.

Bu kriterleri belirleyebilmek adına konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. Carney ve Levin (2002), tarafından yapılan araştırmalar, görsel metin yardımcıları olarak düzenlenen resimlerin sadece dekoratif işlevi olmayıp aynı zamanda açıklama, organize etme, yorumlama ve belleksel kodlama işlevine sahip olduğunu vurgulamışlardır. Levin ve Mayer (1993), görsel materyallerin metinle birleştirildiğinde, kişiye etkili bilgi sağlaması için metin içeriğiyle doğru yoldan ilişkisi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak yapılan literatür taraması sonucunda, resimlemelerin metne uygunluk düzeyini belirleyebilmek için Wolfgang Schnotz ve Maria Bannert'in (2002) metinden öğrenme bütünsel modeli temel alınmıştır (Şekil-1). Ve araştırmada resimlemelerin metne uygunluğunu değerlendirmek için geliştirilen ölçekler bu modelin işleyişine göre yani metin yapısı ve görsel organizasyonun birbiriyle işleyişi dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu modelin ana hatları solda betimleyici, sağda anlatımsal kısımlardan oluşmaktadır. Betimleyici olarak tanımlanan kısım, metin yüzeysel yapısını, metnin zihinsel temsilini ve metnin anlamsal içeriğinin ifade temsilinden oluşmaktadır. Bu betimleyici temsil arasındaki etkileşim sembol işleyişine dayanmaktadır. Anlatımsal kısım ise, resim, resmin imgesi ve resimde anlatılan zihinsel modelden oluşmaktadır. Bu zihinsel model resimde anlatılan ana fikri temsil etmektedir. Bu anlatımsal temsiller arasındaki etkileşim, temsilcilerin arasındaki yapısal ilişkiden dolayı işleyişin yapısal eşlemesine dayanmaktadır. Görsel organizasyon ile zihinsel modelin ilişkisi, metnin yüzeysel yapısı ile metnin cümlesel ifade ilişkisinin işleyişine dayanmaktadır. Yani iki yapının birbiriyle etkileşimini gerektirmektedir (Shnotz, 2002). Araştırmada bu model temel alınarak oluşturulan değerlendirme ölçekleri ile hem resimlemelerin bilişsel ve yapısal ilkelerin ilişkisini hem de anlamsal ifadesel temsille zihinsel model işleyişinde model inşasının birbiriyle anlamlı ilişkisini değerlendirmek mümkündür.

ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0,96$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği faktör analizi ile tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uzmanların Değerlendirmelerini İç Tutarlılığına İlişkin Sonuçlar

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Yapısal İlkeler	0.91	40
Bilişsel İlkeler	0.96	32

Tablo1’e göre yapısal ilkeler açısından, tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin uzmanların puanlamalarının iç tutarlılığının 0,91 olduğu gözlenmiştir. Bilişsel ilkeler açısından tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin uzmanların puanlamalarının iç tutarlılığının 0,96 olduğu gözlenmiştir. Güvenirlik katsayısı 0.00 ile 1.00 arasında değerler alır. Güvenirlik katsayısının 1.00’e yakın değerler alması istendiktir. Uygulamalarda iç tutarlılık bilgisi veren alfa güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Uzmanların, yapısal değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin yapmış oldukları değerlendirmelerinin yüzde frekans dağılımları ile birlikte ortalama istatistikleri Şekil-1’de, bilişsel değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin yapmış oldukları değerlendirmelerinin yüzde frekans dağılımları ile birlikte ortalama istatistikleri Şekil-2’de gösterilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşü ve yüzde frekans istatistiklerden yararlanılarak elde edilen verilerle değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçek yapısal ilkeler açısından 40, bilişsel ilkeler açısından 40 toplamda 120 sorudan oluşmaktadır.

Yapısal ve Bilişsel İlkeler Açısından Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Değerlendirme ölçeklerinde tasarım elemanlarının, yapısal ve bilişsel ilkeler doğrultusunda tasarım ilkelerine göre değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır. Bunu yaparken metnin ve resmin konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân gibi yapısal özellikleri dikkate alınmıştır. Resimlemede kullanılan tasarım elemanlarının neye göre değerlendirileceği önemlidir. Lohr üç temel ilkeyi işaret etmektedir. Bu ilkeler tasarımcıya (vurgu, bütünlük, hiyerarşi) yol göstericidir. Bu açıdan değerlendirme ölçeğinde yer alan tüm ilkeler ve elemanlar resimden ve metinden öğrenme bütünsel modeline göre ve metnin yapısal özelliklerine göre yapılandırılmıştır.

BULGULAR

Bilişsel İlkeler Ölçeği

Görsel ve sözel dil yoluyla taşınan bilginin tamamı ile bilişsel ilerleme sistemi birbirine bağlı olsa da işlemsel olarak birbirinden ayrıdır. Diğer bir deyişle, sözel bilgi semboller yoluyla, görsel bilgi ise betimsel yolla bilgi taşır. Her bir yapının işlemsel süreci birbirinden farklıdır. Birbirinden ayrı olan bu ilerleme sistemi arasında bir eşzamanlılık sağlandığında, yani görsel ve sözel sunumlar aynı zamanda hafızada aktif olarak tutulduğunda bilginin daha iyi algılanmasını ve kavranmasını mümkün kılar. Bu anlamda dikkat çekici, algılanabilir, hafızada kalıcı ve hatırlatıcı gibi kavramlar resimlemelerin metne uygunluklarını belirlemede sorgulanmalıdır. Ders kitaplarında yer alan resimlemeleri ilkeler açısından değerlendirirken bu temel bakış açısından hareket edilmiştir. Bu nedenle bilişsel ilkeler doğrultusunda metnin ve resmin yapısal özellikleri (konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân gibi) tasarımda yer alan tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri ile değerlendirme kriterleri olarak belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır (Şekil-3a) (Şekil-3b).

Yapısal İlkeler Ölçeği

Tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre değerlendirilebilmesi için metinde yer alan konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân kurgusunun yapısal açıdan da

sorgulanması gerekmektedir. Sadece tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre sorgulanması resimlemelerin görsel açıdan yeterliğini belirleyebilir. Ancak resimlemelerin metne uygunluğunu belirlemede yapısal ilkelerinde tasarım ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Kelimelerle ve cümlelerle oluşan ardılığın, görsel işaretlerin eşzamanlı eşleşmesi kalıcı yapılar geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bilginin kalıcı olabilmesi bu eşleşmeye bağlıdır. Bunu değerlendirebilmek için daha öncede belirtildiği gibi tamamlayıcı, devamlılık, uyum, ilişki ve çelişki olarak beş kategoride tanımlanan terminoloji kullanılmıştır. Resimlemelerde yer alan tasarım elemanlarının metinde gelişen durumlarla ilişkisini değerlendirebilmek için bu terminoloji yapısal özellikler ve anlamsal ilişkiyi ortaya koymak açısından önemlidir. Bu nedenle yapısal kavramlar doğrultusunda metnin ve resmin yapısal özellikleri (konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân gibi) tasarımda yer alan tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri ile değerlendirme kriterleri olarak belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır (Şekil-4a) (Şekil-4b).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitim üzerine yapılan araştırmaların çoğu genellikle eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik bir adım olabilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda alanın en önemli hedef kitlesi olan çocuklarımıza sunulan görsel dünyanın her anlamda nitelikli ve yaratıcı çözümler içermesi onların psikolojilerini, yaratıcılıklarını, algılamalarını, öğrenmelerini ve estetik beğeni düzeylerinin gelişimini destekleyecek nitelikte olması önemlidir.

Resimler galeri tablolarından farklı olabilecek bazı işlevler gerçekleştirirler. Resimli kitaplarda sanat eserleri genellikle hikâye anlatımı ile ilgilidir. Bu nedenle, resim kitaplarındaki resimler, bir veya daha fazlasıyla işlev görebilirler (Bodmer, 1992). Resimli kitaplardaki illüstrasyonların ilgi uyandırmak, bir hikâyeyi büyütme veya anlatmak, bir kavram öğretmek ve çocuklara takdir ve farkındalık geliştirmekteki önemini vurgulayarak “Resimli kitapların çocukların dillerinde ve okuryazarlık gelişiminde önemli rolü olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin, ders kitap yazarlarının ve illüstratörlerin, çocuk okuyucunun etkileşimi yoluyla iletilen bilgiye karşı

daha hassas olmalarının” zorunluluğunun altını çizmektedir (Fang, 1996). Çocuk edebiyatının en karakteristik biçimi olan resimli kitapların, resimlerin ve kelimelerin sıralanması nedeniyle çocuk edebiyatında belirgin bir yer tutmakta olduğunu ifade eden Nodelman, toplumun çocukluk döneminin insan gelişimindeki farkındalığının önemini belirterek, çocuk edebiyatının profesyonelce eleştirel değerlendirilmesinden baskı teknolojisinin gelişimi ve sanatsal üretime kadar nitelik anlamında olumlu bir artışa tanıklık etmiştir (Nodelman, 1996).

Eğitim amaçlı tasarımlarda resimlemelerin metne uygunluğu etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi açısından okuyucunun metinden ve görsel bilgiden oluşturacağı anlam ve bu iki yapı arasındaki bağlantıları kurabilmesi resim ve metin arasındaki tutarlı ilişkiye bağlıdır. Bu ilişkiyi sağlayabilmek için tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine göre organizasyonun önemi kadar bu organizasyonun bilişsel ve yapısal ilkeler doğrultusunda düzenlenmiş olması da önemlidir.

Barthes, resim-metin ilişkisinin üç olasılık üzerine kurulu basit bir mantığı olduğunu ifade eder. Birincisi metni destekleyen resim, resmi destekleyen metin ve ikisinin eşit desteğidir (Barthes, 1977). Resim-metin ilişkisine üç farklı açıdan bakılabilir. Ders kitabında resim ve metin aynı sayfada ya da yan yana verilebilir. Burada amaç, çocuğun metni okuyup arada resimlere bakması ya da resimlere bakıp metni okumasıdır. Böylece metinde anlatılanla, resimde görülenler birbirini destekleyip tamamlar. Bir diğer yerleştirmede resim önce, metin sonra verilir. Bu tasarımda çocuk önce metnin gidişatını tahmin eder. Bu tür tasarımlar, çocukların tahmini kestirme, yordama gibi becerilerini kullanabilmesini hedeflemektedir. Son olarak metnin önce, resmin sonra verildiği sayfa düzenlemesidir. Öğrenci önce metni okur; daha sonra okuduğu kurguyu resim kanalı ile pekiştirir (Baş, 2012).

Hem resim hem de metin bilgi ifade eder ve bu iki yapı bir araya getirildiğinde bilgi içeriği muhtemelen birbiriyle ilişkilidir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, bu semantik ilişkileri temsil eden modeller oluşturma yolunda yürütülmektedir (Kornalijnslijpe, 2012). Resimli kitap, bir hikâye anlatmak için kelimeleri ve resimleri bir araya getiren ve metinde yer alan anlamsal yapının sanatla bir araya geldiği oldukça

estetik bir türdür (Wu,2014). Bir resmin işlevi, resmin ilgili bir metin dizisiyle fonksiyonel ilişkisi olarak tanımlanır. Metinde ifade edilen fikirlerin alakalı bir illüstrasyon yoluyla aktarıldığı ve fiziksel özelliklere, stile veya dosya formatı ile ilişkili olmadığına doğrudan değinen kavramsal bir değişkendir. Bilgi çalışmaları metin ve resim arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik sınıflamanın önemli amacı ortak bir dil geliştirmektir (Marsh ve White, 2003).

Anlamsal yapının eşzamanlı algılanışının öğrenme sürecine katkısını ortaya koyan çalışmalar ışığında bu araştırmada, ders kitaplarında yer alan resimlemelerin metne uygun olup olmadığının değerlendirilebilmesi için bilişsel ve yapısal ilkeler belirlenmiş ve bu ilkeler doğrultusunda resimlemelerde yer alan tasarım elemanlarının (renk, biçim) tasarım ilkelerine göre değerlendirilebilmesi amacıyla iki ölçek geliştirilmiştir.

Her bir tasarım elemanının, tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Resimlemede kullanılan tasarım elemanlarının neye göre değerlendirileceği çok önemlidir. Bu, elemanların hangi ilkeler doğrultusunda resimlendiği ve resimlemenin metne içerik açısından uygunluğunu belirlemeyi kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan tasarım ilkeleriyle birlikte yapısal ve bilişsel ilkeler belirlenmiştir. Değerlendirme ölçeklerinde yer alan tüm bu eleman ve ilkeler, metnin yapısal özelliklerine göre yapılandırılmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda araştırma sonucunda geliştirilen ölçekler tablolaştırılmıştır. Geliştirilen bu ölçekler, resimlemelerin metne uygun yönergelerle birleştirmenin yararlarını ortaya koymanın yanı sıra hem tasarımcıyı hem de değerlendirme yapacak kişileri yönlendirmesi açısından da değerlendirilebilir bilgiler içermektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen 2 boyutlu ve toplam 80 sorudan oluşan ölçekler resimlemelerin metne uygunluklarını değerlendirilmede objektif sonuçlar sağlaması açısından bir öneri niteliğindedir.

KAYNAKLAR

- Baş, B. (2012). Çocuk edebiyatı, Kriter Yayınevi, İstanbul.
- Barthes, R. (1977). *Image music text*, Fontanapress, London.
- Becer, E. (1997). *İletişim ve grafik tasarım*, Dost Kitabevi, Ankara.
- Bodmer, G.R. (1992), *Approaching the illustrated text*, in Sadler, G.E. (Ed.), *Teaching Children's Literature: Issues, Pedagogy, Resources*, Modern Language Association of America, New York.
- Curzon L.B. (1985). *Teaching in futher education: an outline of prenciples and practice*. London.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Demirel, Ö. 1990. *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. USEM Yayınları, Ankara.
- Ericsson, K.A. Kintsch W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*.
- Falkenhainer, B. Forbus K.D. Gentner D. (1989). The structure-mapping engine: algorithm and examples. *Proceedings of the Fifth National Conference on Artificial Intelligence*.
- Fang, Z. (1996). *Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for?*, Reading Horizons, The Berkly electronic press.
- Graham, L. (2008). Gesthalt theory in interactive media designe, *Humanities&Social Siciences*, Vol. 2.
- Grodal T.K. (1997). *Moving pictures. A new theory of film genres, feelings and cognition*. Oxford: Clarendon/Oxford University Press.
- Jackson. I. (2008). Gestalt- A learning theory, for graphic design education. *Journal compliation NSEAD/Blackwell Publishing*.
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 2.Baskı, Asil Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kornalijnsljper D.S. (2014). The user effects of using textual cues to increase image

- viewing attention, faculty electrical engineering, mathematics and computer science^[1]human media interaction, Master Thesis, The Netherlands.
- Levin J.R. Mayer RE. (1993). Understanding illustrations in text learning from textbooks: theory and practice. Ed. Andwoodward BK, Britton A. ve Binkly M. *Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Lohr, L.L. (2003). *Creating graphics for learning and performance. Lessons in visual literacy.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Marsh, E.E. and White, M.D. (2003). A taxonomy of relationships between images and text: additional examples illustrating its application, available at: www.glue.umd.edu/~whitemd/taxonomy_ex.html (accessed August, 2003).
- Nikolajeva, M. Scott, C. (2001a). *How picturebooks work*, Newyork: Gardland.
- Nikolajeva, M. Scott, C. (2001b). Images of the mind: the depiction of consciousness in picturebooks. *CREArTA* 2, 12-36
- Nikolajeva, M. (2002). *Children's literature as comunicotion.* The verbal and the visual, the picturebook as a medium. Chapter: 5. Edit. Roger Sell D., ChiLPA Project.
- Nikolajeva, M. (2003). Art, narrative and childhood. Chapter4; picturebook characterisation: word/image interaction. Edit. Styles M., Bearne E., London.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: the role of picturebooks in the reading experience of young children. *In handbook of childhood early literacy.* Edited by Nigel Hall Joanne Larson and Jackie Marsh. London. Sage Publications.
- Öztuna H, Yakup G. (2007). *İletişimde temel tasarım.* Tibyan Yayıncılık.
- Özcan, M. (2004). Bilişsel bilim çerçevesinde filmsel anlatı ve görsel algılama, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Sinema Anabilim Dalı, Yayınlanmış Y. Lisans Tezi. Ankara.
- Pipes A. (2003). *Foundations of art and design.* Ed. Lawrence King. London.
- Pettersson, R. (2007). *It depends: id-principles and guidelines,* 2nd Ed., Tullinge.
- Schnotz, W. Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction.* By: Elsevier Science Ltd.
- Schnotz, W. (2002). Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review.*

- Sipe, L.R. (1998). How picture books work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships Children's Literature in Education.
- SİPE, L. R. (2008). Learning from illustrations in picture books. Teaching Visual Literacy. Ed. Frey N, Fisher D. CA: Corwin Press
- Shuxuan, W. (2014). A multimodal analysis of image-text relations in picture boks, academy publisher, Finland.
- Tepecik, A. (2002). *Grafik sanatlar*. Detay Sistem Ofset. Ankara.

SUMMARY

Lawrence R Sipe states that Lessing expresses Wagner's operas as 'art assembled' because they bring spatial and temporal arts together. Hence, picture books are unified art and bring together many types of signs. The importance of interaction of this structure, which has different characteristics but describes the same thing, with each other is at the forefront in the educational designs. Therefore, illustrations in the picture books which are effective tools in education need to fully interact with the reader's visual perception and cognitive system. This interaction depends on the coherent relationship between the image and the text. The design principles provide important data at organizing the relationship between text and picture in an interactive and aesthetical way. While organizing the illustrations in textbooks with appropriate guidelines to text, the necessity of the cooperation of design principles with cognitive and structural principles is important in order to construct and evaluate a comprehensive picture-text relation.

In this sense, based on the structural features of the text, an assessment scale categorized by cognitive and structural principles was developed. Two scales were developed to collect data for the study. The primary qualification of assessment tools is to be valid and reliable (APA, AERA and NCME, 1999). Validity and reliability analyzes must be done before using the developed scales. For this reason, scales were constructed and applied according to expert opinions and validity reliability evaluation results. Assessment tools used in the research and scale development processes are summarized below.

Criteria obtained as a result of literature review were classified according to the holistic model and presented 31 to the academicians, experts in the subject area. In order to determine the principles to be used in the evaluation scale, experts were asked to score from 5 points, the highest, to 1 point, the lowest, according to the five-point Likert type. The obtained data were evaluated with the SPSS 15 package program and the principles to be used in the evaluation scale were determined. The internal consistency of the evaluations of each of the experts was calculated by Cronbach Alpha reliability coefficient.

In terms of structural principles, it was observed that the internal consistency of the experts' scoring on the relevance of evaluation criteria according to the design principles of design elements was 0.91. In terms of cognitive principles, it was observed that the internal consistency of the experts' scoring on the relevance of evaluation criteria according to the design principles of design elements was 0.96. Reliability coefficient was between 0.00 and 1.00. The reliability coefficient is asked to be close to 1.00. Alpha reliability coefficient giving internal consistency information in applications was found to be quite high.

An evaluation scale was formed through data obtained using experts' opinions for the validity and reliability of scales and percentage frequency statics. This scale consists of 40 questions in terms of structural principles and 40 questions in terms of cognitive principles; 120 questions in total.

Şekil 1. Uzmanların Bilişsel Değerlendirme Ölçütlerinin Uygunluğuna İlişkin Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Ölçütleri	Hiç 1		Kısmen 2		Orta 3		Uygun 4		Tamamen 5		Orta lama	Görüş
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Renk konu açısından												
Dikkat çekici olmalı							7	23%	24	77%	4,77	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı					3	10%	6	19%	22	71%	4,61	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	7	23%	21	68%	4,58	Tamamen uygun
Biçim konu açısından												
Dikkat çekici olmalı							7	23%	24	77%	4,77	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı					3	10%	6	19%	22	71%	4,61	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	7	23%	21	68%	4,58	Tamamen uygun
Renk olay/olay örüntüsü açısından												
Dikkat çekici olmalı							3	10%	28	90%	4,90	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							3	10%	28	90%	4,90	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı					3	10%	3	10%	25	81%	4,71	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	3	10%	25	81%	4,71	Tamamen uygun
Biçim olay/olay örüntüsü açısından												
Dikkat çekici olmalı					4	13%	2	6%	25	81%	4,68	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı							3	10%	28	90%	4,90	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	7	23%	21	68%	4,58	Tamamen uygun
Renk karakterler açısından												
Dikkat çekici olmalı							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							4	13%	27	87%	4,87	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı					3	10%	4	13%	24	77%	4,68	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	4	13%	24	77%	4,68	Tamamen uygun
Biçim karakterler açısından												
Dikkat çekici olmalı							9	29%	22	71%	4,71	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı							8	26%	20	65%	4,55	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	9	29%	19	61%	4,52	Tamamen uygun
Renk zaman/mekân açısından												
Dikkat çekici olmalı							12	39%	19	61%	4,61	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							7	23%	24	77%	4,77	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı					3	10%	8	26%	20	65%	4,55	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					3	10%	8	26%	20	65%	4,55	Tamamen uygun
Biçim zaman/mekân açısından												
Dikkat çekici olmalı					1	3%	11	35%	19	61%	4,58	Tamamen uygun
Algılanabilir olmalı							8	26%	23	74%	4,74	Tamamen uygun
Hafızada kalıcı olmalı					4	13%	7	23%	20	65%	4,52	Tamamen uygun
Hatırlatıcı olmalı					4	13%	8	26%	19	61%	4,48	Tamamen uygun

Şekil 2. Uzmanların Yapısal Değerlendirme Ölçütlerinin Uygunluğuna İlişkin Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Ölçütleri	Hiç		Kısmen		Orta		Uygun		Tamamen		Ortalama	Görüş
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Renk konu açısından												
İlişkili olmalıdır					1	3%	1	3%	29	94%	4,90	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					4	13%	3	10%	24	77%	4,65	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır							8	26%	23	74%	4,74	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.	1	3%			1	3%	2	7%	27	87%	4,74	Tamamen uygun
Biçim konu açısından												
İlişkili olmalıdır							4	13%	27	87%	4,87	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					1	3%	6	19%	24	77%	4,74	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır					1	3%	7	23%	23	74%	4,71	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							6	19%	25	81%	4,81	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.							4	13%	27	87%	4,87	
Renk olay/olay örüntüsü açısından												
İlişkili olmalıdır							2	6%	29	94%	4,94	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır	2	6%			2	6%	4	13%	23	75%	4,48	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır					1	3%	6	19%	24	77%	4,74	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							4	13%	27	87%	4,87	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.							2	6%	29	94%	4,94	
Biçim olay/olay örüntüsü açısından												
İlişkili olmalıdır							3	10%	28	90%	4,90	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					2	7%	6	19%	23	74%	4,68	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır							7	23%	24	77%	4,77	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır					1	3%	5	16%	25	81%	4,77	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.							1	3%	30	97%	4,97	
Renk karakterler açısından												
İlişkili olmalıdır							5	16%	26	84%	4,84	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					1	3%	5	16%	25	81%	4,77	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır							10	32%	21	68%	4,68	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							5	16%	26	84%	4,84	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.			1	3%			3	10%	27	87%	4,81	
Biçim karakterler açısından												
İlişkili olmalıdır							8	26%	23	74%	4,74	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					1	3%	10	32%	20	65%	4,61	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır					1	3%	12	39%	18	58%	4,55	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							13	42%	18	58%	4,58	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.							7	23%	2	7%	4,77	
Renk zaman/mekân açısından												
İlişkili olmalıdır							10	32%	21	68%	4,68	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					1	3%	9	29%	21	68%	4,65	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır							12	39%	19	61%	4,61	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							12	39%	19	61%	4,61	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.							8	26%	23	74%	4,74	
Biçim zaman/mekân açısından												
İlişkili olmalıdır							10	32%	21	68%	4,68	Tamamen uygun
Eşzamanlı algılanmalıdır					1	3%	10	32%	20	65%	4,61	Tamamen uygun
Tamamlayıcı olmalıdır					1	3%	12	39%	18	58%	4,55	Tamamen uygun
Uyumlu olmalıdır							12	39%	19	61%	4,61	Tamamen uygun
Çelişkili olmamalıdır.			1	3%	1	3%	8	26%	21	68%	4,58	

Şekil 3b. Bilişsel İlkeler Değerlendirme Ölçeği

BİLİŞSEL İLKELER AÇISINDAN RESİM METİN İLİŞKİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
KONU AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
KARAKTERLER AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
ZAMAN/MEKAN AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
OLAY/OLAY ÖRÜNTÜSÜ AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	

Şekil 4a. Yapısal İlkeler Değerlendirme Ölçeği

YAPISAL İLKELER AÇISINDAN RESİM-METİN İLİŞKİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ																
RENK		VURGU					HİYERARŞİ					BÜTÜNLÜK				
KONU AÇISINDAN		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
ilişkilidir																
eş zamanlı algılanabilir																
uyumludur																
tamamlayıcıdır																
çelişkilidir																
Genel Toplam																
RENK		VURGU					HİYERARŞİ					BÜTÜNLÜK				
KARAKTERLER AÇISINDAN		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
ilişkilidir																
eş zamanlı algılanabilir																
uyumludur																
tamamlayıcıdır																
çelişkilidir																
Genel Toplam																
RENK		VURGU					HİYERARŞİ					BÜTÜNLÜK				
ZAMAN/MEKAN AÇISINDAN		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
ilişkilidir																
eş zamanlı algılanabilir																
uyumludur																
tamamlayıcıdır																
çelişkilidir																
Genel Toplam																
RENK		VURGU					HİYERARŞİ					BÜTÜNLÜK				
OLAY/OLAY ÖRÜNTÜSÜ AÇISINDAN		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
ilişkilidir																
eş zamanlı algılanabilir																
uyumludur																
tamamlayıcıdır																
çelişkilidir																
Genel Toplam																

Şekil 4b. Yapısal İlkeler Değerlendirme Ölçeği

BİLİŞSEL İLKELER AÇISINDAN RESİM METİN İLİŞKİSİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
KONU AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
eş zamanlı algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
KARAKTERLER AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
eş zamanlı algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
ZAMAN/MEKAN AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
eş zamanlı algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	
BİÇİM	VURGU						HİYERARŞİ						BÜTÜNLÜK				
OLAY/OLAY ÖRÜNTÜSÜ AÇISINDAN	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		5	4	3	2	1
dikkat çekicidir.																	
eş zamanlı algılanabilir.																	
hafızada kalıcıdır.																	
hatırlatıcıdır.																	
çelişkilidir																	
Genel Toplam																	

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.